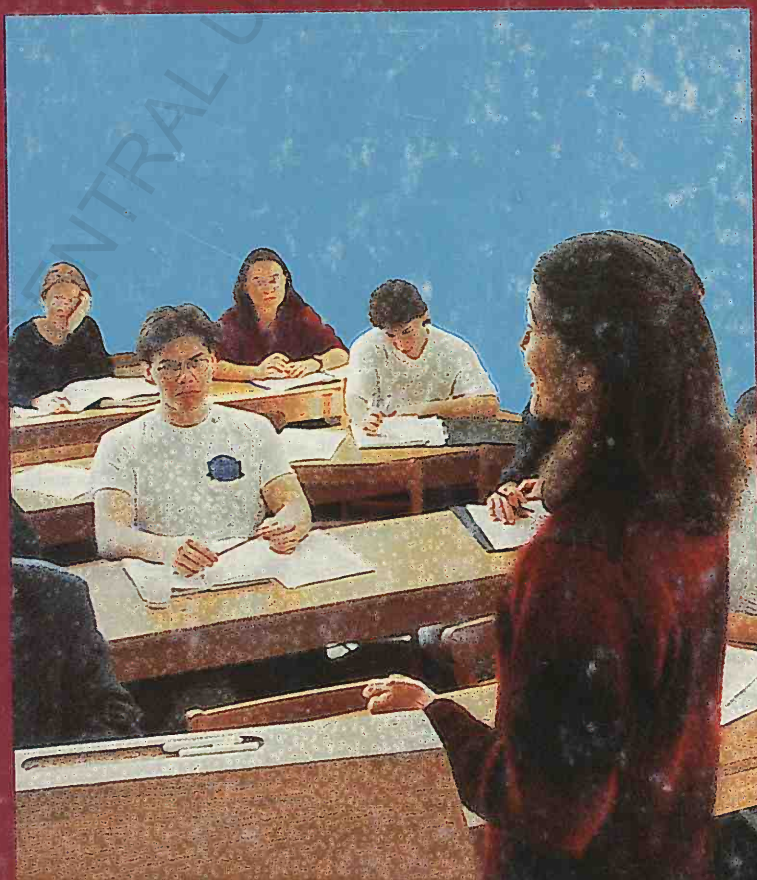
II 44249

Elena Joița

POLIROM

PEDAGOGIA

Știința integrativă a educației



PED
370

Științele educației
Structuri, conținuturi, tehnici

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ IAȘI

BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE
III – 17249

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

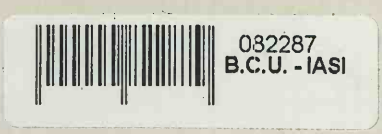
37.013 (075.8) = 135.1
Pedagogie - curs
Acu. B. 627
RMF 68/1999

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Structuri, conţinuturi, tehnici

PLV
J 70

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



Colecţia *Ştiinţele educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Bîrzea şi Constantin Cucoş

Elena Joiţa este conferenţiar universitar la Catedra de Psihologie şi Pedagogie, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universităţii din Craiova. Domenii de competenţă: pedagogie generală, didactică generală şi aplicată, formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, management şcolar. Activitate profesională: cercetător ştiinţific (Institutul de Ştiinţe Pedagogice), asistent şi lector (Institutul de Perfecţionare a Personalului Didactic), profesor (Şcoala Normală), inspector şcolar, director al Casei Corpului Didactic, conferenţiar (Universitatea din Craiova). Lucrări publicate: *Didactica aplicată*, vol. I (1994), *Management şcolar. Elemente de tehnologie managerială* (1995), *Eficienţa instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică* (1998) şi peste 40 de studii şi articole în reviste de specialitate, volume tematice colective, culegeri metodice.

© 1999 by POLIROM Co S.A. Iaşi

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 4
P.O. BOX 266, 6600, Iaşi, ROMÂNIA
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale:

JOIŢA, ELENA

Pedagogia: ştiinţa integrativă a educaţiei / Elena Joiţa
Iaşi; Polirom, 1999
192 p.; 24 cm – (Ştiinţele educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici)

ISBN: 973-683-303-8

CIP: 371

Printed in ROMANIA

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Elena Joița

PEDAGOGIA

ȘTIINȚA INTEGRATIVĂ A EDUCAȚIEI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

POLIROM
1999

9 sept 1999
B.C.U. M. EMINESCU
PEDAGOGIE FILOLOGIE
acu. 62.053

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CUPRINS

INTRODUCERE 11

I. DE LA PEDAGOGIE, CA ŞTIINŢA EDUCAŢIEI, LA ŞTIINŢELE PEDAGOGICE, CA ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI 15

1. Diversitate sau/şi unitate în pedagogie? 15
2. Pedagogie încă? 16
3. Pedagogie sau ştiinţa educaţiei? 17
4. „Ştiinţe ale educaţiei"? 19
5. Ştiinţe pedagogice? 21
6. Sistemul ştiinţelor pedagogice ca ştiinţe ale educaţiei 23
Sugestii aplicative. Ipoteze 27

II. CRITERII DE DEFINIRE A PEDAGOGIEI CA ŞTIINŢĂ 29

1. Identitatea domeniului de studiu – educaţia 29
1.1. Ce este educaţia? 29
1.2. Cât de complexă este educaţia? 31
1.3. Este posibilă educaţia fiecărui individ? 34
1.4. Ce funcţii poate îndeplini educaţia? 36
1.5. Ce ipostaze, forme îmbracă educaţia? 39
1.6. Ce conţinut, dimensiuni are educaţia? 40
1.7. Care este rolul educatului însuşi? 41
Sugestii aplicative. Ipoteze 42
2. Existenţa unei legităţi pedagogice 43
2.1. Pedagogia are legi proprii? 43
2.2. Ce sunt legile pedagogice? 45
2.3. De la legi la principii pedagogice 48

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.4. De la principii la norme educative 50
2.5. De la norme la reguli de acţiune 53

Sugestii aplicative. Ipoteze 55

3. Specificitatea cercetării pedagogice 56

3.1. Cât de necesară şi posibilă este? 56
3.2. Care este esenţa cercetării pedagogice? 58
3.3. Ce roluri are cercetarea? 60
3.4. Care este conţinutul cercetării? 60
3.5. Cât de variată este cercetarea? 61
3.6. Cercetarea ca proces proiectat, organizat 64
3.7. Care este specificul metodologiei de cercetare? 67
3.8. Valorificarea rezultatelor cercetării 69
3.9. Ce este inovarea pedagogică? 70
3.10. Un profil de competenţă al educatorului-cercetător 73

Sugestii aplicative. Ipoteze 75

4. Utilizarea unui limbaj pedagogic 77

4.1. Limbajul pedagogic este necesar. Dar posibil? 77
4.2. Ce funcţii poate îndeplini? 78
4.3. Ce caracteristici specifice posedă? 79
4.4. Ce tipuri, forme se conturează? 80
4.5. De ce apar dificultăţi, erori în utilizare? 82
4.6. Evoluţia limbajului pedagogic, încotro? 84
4.7. Limbajul preştiinţific, educaţional-practic 85
4.8. Limbajul pedagogic, ştiinţific-teoretic 89

Sugestii aplicative. Ipoteze 97

III. ŞTIINŢA EDUCAŢIEI ÎN RELAŢIE CU ALTE ŞTIINŢE 99

1. Pedagogie şi antropologie 101

1.1. Antropologia şi fundamentarea pedagogiei 101
1.2. Antropologie pedagogică sau/şi pedagogie antropologică? 102

2. Pedagogie şi filosofie 104

2.1. Abordarea filosofică a educaţiei 104
2.2. Filosofia educaţiei sau/şi pedagogia filosofică? 105

3. **Pedagogie şi epistemologie** 110
3.1. Fundamentarea epistemică a pedagogiei 110
3.2. A atins pedagogia „maturizarea epistemologică"? 111
4. **Pedagogie şi logică** 115
4.1. Logica, ştiinţă a educaţiei 115
4.2. Dimensiuni ale pedagogiei logice 117
5. **Pedagogie şi axiologie** 120
5.1. Axiologie pedagogică sau/şi pedagogie axiologică? 120
5.2. Problematica pedagogiei axiologice 123
6. **Pedagogie şi teologie** 127
6.1. Nevoia de religie în educaţie 127
6.2. Teologia educaţiei sau/şi pedagogia teologică? 129
7. **Pedagogie şi psihologie** 130
7.1. Psihologia educaţiei sau/şi pedagogia psihologică? 130
7.2. Probleme pedagogice explicate psihologic 133
8. **Pedagogie şi biologie** 138
8.1. Biologie pedagogică sau/şi pedagogie biologică? 138
8.2. Problematica pedagogiei biologice 140
9. **Pedagogie şi medicină** 142
9.1. Medicină pedagogică şi/sau pedagogie medicală? 142
9.2. Igiena şcolară, ca domeniu aplicativ 143
10. **Pedagogie şi sociologie** 145
10.1. Sociologia educaţiei sau/şi pedagogia sociologică? 145
10.2. Teorii sociologice asupra educaţiei 147
10.3. Problematica pedagogiei sociologice 150
11. **Pedagogie şi economie** 152
11.1. Economie pedagogică şi/sau pedagogie economică? 152
11.2. Problematica pedagogiei economice 154
Sugestii aplicative. Ipoteze 156

IV. **PENTRU O ŞTIINŢĂ INTEGRATIVĂ A EDUCAŢIEI** 159

1. **Pedagogia – o „ştiinţă a crizei"?** 159
2. **Pedagogia ştiinţifică – (şi) o ştiinţă integrativă?** 163

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2.1. Valoarea metodologiei integrative 163
2.2. Metoda integrativă şi relaţia teorie – practică 165
2.3. Metoda integrativă şi interdisciplinaritatea 169

3. Pedagogia ştiinţifică – o ştiinţă în curs de maturizare 171

BIBLIOGRAFIE 179

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Știința fără epistemologie – în măsura în care ea este în general imaginabilă – este primitivă și lipsită de claritate."

Einstein

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

Peocupările indivizilor, apoi ale grupurilor, ale societăţii de a-şi prelungi, conserva existenţa, de a-şi transmite experienţele acumulate, valorile conturate, prin intermediul tinerei generaţii, s-au deprins progresiv, ca o activitate distinctă. Astfel, problematica educaţiei s-a conturat o dată cu maturizarea societăţii, cu înţelegerea rolului ei, de conservare, dar şi de anticipare a dezvoltării societăţii şi a indivizilor, cu înţelegerea necesităţii de a fi concepută şi coordonată specific, valorificată adecvat.

Întâi prin imitaţie, apoi prin ritualuri, tradiţii respectate, prin proverbe, pilde, educaţia şi pedagogia au început să acumuleze idei, practici, modalităţi empirice. Generalizările au apărut progresiv, pe măsura măririi câmpului de comparare, a verificării în timp a unor soluţii, a conştientizării nevoii de educaţie organizată pentru satisfacerea unor finalităţi, interese globale, prin anumite modalităţi, prin evaluarea rezultatelor.

De aceea, educaţia a fost iniţial o problemă de filosofie: ce este, în raport cu omul şi societatea, de ce este atât de necesară, ce roluri are, în ce relaţii se află cu alte activităţi ale omului, ce urmăreşte, care-i sunt principiile şi normele, cine să o realizeze, cum ş.a.

Pedagogia, ca ştiinţa educaţiei, a putut deveni o disciplină independentă abia în ultimele secole, când a atins condiţiile de bază: un domeniu propriu de studiu clar conturat, un limbaj ştiinţific specific de comunicare, un corp de legi şi principii de sine stătătoare, un aparat metodologic anume pentru cercetarea sferei de preocupări a educaţiei.

Mai mult încă, şi în momentul de faţă, pedagogia îşi continuă procesul de clarificare a statutului, a condiţiilor de definire a acestuia, în contextul general al reconsiderării lumii ştiinţelor şi al practicii educaţionale, al multiplicării şi diversificării experienţelor, sistemelor, conceptelor, modelelor, paradigmelor, teoriilor referitoare la educaţie.

Constituirea şi recunoaşterea pedagogiei ca ştiinţa educaţiei reprezintă un exemplu tipic de dificultate, încă manifestă, de trecere în timp de la cunoaşterea empirică, experienţa curentă, prin corelări şi interpretări variate la generalizări.

Complexitatea educaţiei a întârziat formularea acestor generalizări, motiv pentru care a fost necesară şi integrarea contribuţiilor altor ştiinţe, în principal socio-umane, interesate şi ele de domeniul vizat, ca un câmp aplicativ, circumscris problematicii devenirii omului.

Dar a apărut aici şi pericolul ca fiecare dintre aceste ştiinţe să-şi revendice domeniul educaţiei, deşi îl interpretează diferit, potrivit specificului lor, conturându-se astfel alte „ştiinţe ale educaţiei" (filosofia educaţiei, psihologia educaţiei, sociologia educaţiei ş.a.).

Însă ele vor fi considerate, din perspectiva pedagogiei ştiinţifice, ca făcând parte, prin adaptare specifică, din sistemul ştiinţelor pedagogice, conturate interdisciplinar, de graniţă.

Sunt şi alte dificultăţi în conturarea statutului pedagogiei ca ştiinţă globală, independentă, integrată a educaţiei, cu anumite caracteristici de o mai mare complexitate, încât întreprinderea ce o facem acum este în fond una epistemologică: care este realitatea

în cunoaşterea adevărului asupra educaţiei şi pedagogiei, ce „mai este astăzi pedagogia", care sunt condiţiile şi criteriile de interpretare adecvată a domeniului, cum trebuie văzut contextul intra- şi interdisciplinar etc.

Apoi, trebuie să apreciem şi anumite prejudecăţi care sunt încă vehiculate, în acest sens: însuşi termenul de „pedagogie" ar fi depăşit (priveşte numai educaţia copilului) sau are sens peiorativ (pedagogul era sclavul din antichitate, îndrumător al copilului), educaţia nu poate fi decât practică (pedagogia este doar metodologie, tehnică, artă educaţională), nu şi sistem de teorii consolidate (pedagogia şi ca ştiinţă), este mai mult intuiţie decât logică, în acţiune nu utilizează decât un limbaj comun educaţional, preştiinţific, nu are metode proprii de cercetare a domeniului, ci pe bază de împrumut, nu-şi poate formula legi proprii asemănătoare celor din ştiinţele exacte ş.a.

Astăzi, pe de o parte, asistăm la afirmarea tot mai evidentă a aspiraţiei pedagogiei de a deveni ştiinţă integratoare pentru studiul educaţiei, în complexitatea sa, iar, pe de altă parte, constatăm tendinţa de diversificare intra- şi interdisciplinară, de specializare sectorială. Se va mai vedea atunci pădurea? În ce sens să fie concepută, în consecinţă, şi formarea iniţială, continuă a pedagogilor, specialiştilor, educatorilor teoreticieni şi practicieni?

Constatând lărgirea sferei pedagogiei ştiinţifice, a conturării de noi subdiviziuni, de specializări tot mai avansate, un pedagog (E. Planchard, 1972) consemna: „... va sosi şi vremea, dacă încă n-a şi sosit, când pedagogul profesionist va trebui neapărat să renunţe la studierea problemei pedagogice în toate detaliile ei şi se va limita la cunoaşterea unui număr mic de probleme...", devenite conţinuturi ale variatelor ştiinţe pedagogice (ramuri, discipline, domenii).

*

Această lucrare îşi are originea în cursul susţinut în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, din Universitatea Craiova, pentru modulul „Introducere în pedagogie", dar şi în confruntările de opinii cu practicieni (prin activităţile de perfecţionare), cu specialişti în diferitele domenii aplicative privind educaţia.

Toate acestea ne-au determinat să aprofundăm studiul, să încercăm clarificarea câtorva probleme fundamentale, iniţiale în formarea unui educator, referitoare la statutul actual al pedagogiei ştiinţifice, mai ales pentru a argumenta rolul său crescând şi locul între ştiinţele devenirii umane, pentru a combate prejudecăţi şi tendinţe de disoluţie a ei, pentru a întări motivaţia celor care se orientează profesional către domeniul educaţional, în variatele sale posibilităţi aplicative.

Lucrarea se vrea a fi şi o invitaţie făcută în această întreprindere de clarificare, adresată teoreticienilor şi practicienilor, începătorilor sau celor cu mai multe acumulări într-un domeniu educativ.

Ca orice ştiinţă umanistă, pedagogia este vie, se reconstruieşte, dar şi mereu va fi însoţită de asemenea dezbateri, provocări, pentru că, în primul rând, domeniul ei este un sistem deschis, capabil de noi dezvoltări, ca şi celelalte condiţii de ştiinţificitate: legitatea, limbajul, metodologia cercetării educaţiei.

Chiar şi stilul utilizat, bazat pe formularea de interogaţii, pe sugerarea sau compararea de modalităţi şi soluţii posibile, pe punctarea critică a stadiului de rezolvare parţială sau

ambiguă a unor aspecte, pe menţinerea unui echilibru între prezentarea explicită şi implicită a unor argumente, pe conturarea la sfârşitul capitolelor a noi sugestii aplicative şi ipoteze, întăreşte analiza stării „de criză" în care se află „vechea" pedagogie. Şi totuşi, care sunt dimensiunile celei „noi"? O continuă pe cea „veche", dar cum?

Structurarea lucrării reflectă, în opinia noastră, principalele puncte nevralgice în abordarea acestei problematici de actualitate:

- definirea actuală a statutului pedagogiei (cap. I);
- analiza criteriilor care precizează acest statut (cap. II);
- fundamentarea şi dezvoltarea pedagogiei ca ştiinţă integrată a educaţiei, prin apelul la relaţiile cu alte ştiinţe, interesate în domeniu (cap. III);
- conturarea posibilităţilor de depăşire a „crizei" cunoaşterii şi înţelegerii pedagogiei ca ştiinţă (cap. IV).

Şi încă un aspect, nu lipsit de importanţă: prioritar, am dorit să urmărim, şi în interesul practicienilor, stadiul abordării acestei probleme în pedagogia românească actuală, în raport cu cea „externă". Aceasta, pentru a dovedi că producţia de idei, modalităţile de abordare nu sunt mai prejos, doar că timpul, împrejurările social-politice au produs şi indus o atitudine de menţinere în inferioritate a ei, prin ruperea firului pornit în perioada interbelică.

Craiova, 4 martie 1999

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I

DE LA PEDAGOGIE, CA ŞTIINŢA EDUCAŢIEI, LA ŞTIINŢELE PEDAGOGICE, CA ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI

Pe măsură ce se acumulează cercetările teoretice şi practice privind educaţia, ca obiect de studiu explicit, se realizează şi decantarea argumentelor pentru o adecvată denumire şi definire a ştiinţei corespunzătoare ei. Încât o analiză comparativă şi o sinteză apoi a direcţiilor conturate, a ipotezelor formulate, ne va clarifica mai bine situaţia actuală în temă.

1. Diversitate sau/şi unitate în pedagogie?

Drumul parcurs de pedagogie, în denumirea sa clasică, de ştiinţă a educaţiei, arată că ea poate analiza, aprofunda problemele educaţiei din diverse unghiuri de vedere. Ceea ce a şi generat o diversitate de „pedagogii" ca discipline, teorii, sisteme educative, domenii de graniţă, metodologii, concepţii, practici educaţionale.

Ele pot sugera că nu există o ştiinţă unitară pedagogică, ca ştiinţă a educaţiei, dar şi invers, pot dovedi tocmai deosebita sa complexitate, posibilitate de dezvoltare (Şt. Bârsănescu, pp. 10-20).

Nu este lipsit de interes să constatăm că, similar, situaţia este semnalată şi în psihologie (M. Zlate, 1994, pp. 26-38), ca ştiinţă apropiată, unde există şi tendinţa diversificării concepţiilor, teoriilor, orientărilor, dar şi cea a unificării, a integrării lor.

Nevoia de unitate, în ambele domenii, este evidentă şi se acceptă şi existenţa unei ştiinţe cuprinzătoare, dar şi a unor ştiinţe, discipline derivate, pentru aprofundarea anumitor aspecte ale domeniului, pornind de la ipoteze mereu reformulate, practic sau teoretic.

Distinct, pentru fundamentarea argumentării, studierea gândirii pedagogice, a pedagogiei însăşi, ar evidenţia cum perspectivele de analiză a educaţiei (filosofică, istorică, psihologică, sociologică etc.), etapele constituirii ca ştiinţă generează şi clarificarea statutului epistemologic: ştiinţă unitară, globală a educaţiei, dar şi sistem de discipline, ştiinţe particulare, pe subdomenii specifice.

2. Pedagogie încă?

Termenul de *pedagogie*, pentru denumirea ştiinţei, domeniului care studiază explicit, unitar educaţia, intră în circulaţie din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, când, în universităţile franceze, cursurile de *educaţie generală* au fost denumite uneori drept cursuri de *pedagogie* (E. Planchard, 1992, pp. 29-30). Deşi în Germania s-a folosit chiar mai devreme: *pädagogik*, alături de *didactik*.

Primul sens etimologic (gr. *pais, paidos* – copil, *agogé* – acţiunea de a conduce; *paidagogus* – sclavul care conducea copilul la şcoală) a indus un anume sens peiorativ pentru viitoarea pedagogie, ca „o rudă săracă, un cod prolix de adevăruri elementare şi solemne, util cel mult institutorului... care nu are o formaţie demnă..." (E. Planchard, 1976, p. 34). Totuşi ea a trecut, de la sensul primar de „educaţie a copilului", la studiul complex al educaţiei, inclusiv a adultului.

Astăzi, există opinii în favoarea menţinerii clasicului termen, încetăţenit în mai multe limbi (franceză, germană, spaniolă, rusă, chiar şi în engleză) şi în practica educaţiei, cu condiţia însă a modernizării conţinutului său (J. Garrido, p. 174). După cum alţii militează pentru utilizarea altor termeni sau sintagme mai potrivite: *ştiinţa educaţiei, ştiinţa pedagogică, educologia, ştiinţa unitară a educaţiei, pedagogica, pedagogia sistematică, pedagogia integrală, pedagogia generală* ş.a. (C. Bîrzea, p. 150).

Astfel, susţin aceştia din urmă, ar dispărea accepţia veche peiorativă, nu s-ar mai perpetua atitudinea prin care „dintotdeauna pedagogia a fost înconjurată de resentimente şi dispreţ" (C. Bîrzea, 1995, p. 136), regăsibilă şi astăzi în anumite medii ale ştiinţelor conexe, în planul deciziilor de politică educaţională, în practica şcolară.

Să reţinem că, şi la noi, termenul care desemnează noul domeniu de studiu a apărut explicit încă în secolul al XVIII-lea, într-un hrisov al domnitorului Alexandru Ipsilanti (1776), referitor la organizarea şcolii domneşti, unde sunt menţionate rolurile *pedagogiei* şi ale *pedagogului* (Gh. Pârnuţă, pp. 173-180).

Iar Iosif Moesiodax (Iosif din Moesia dacică) scrie primul tratat românesc de pedagogie, în limba greacă – *Tratat despre educaţia copiilor sau Pedagogia*, Veneţia, 1779. Aici el defineşte pedagogia ca „o metodă care îndrumează moravurile copiilor spre virtuţi şi care le pregăteşte sufletul spre dragostea faţă de însuşirea învăţăturilor" (p. 23) şi este „una din cele mai grele îndeletniciri de care viaţa omenească are nevoie... Ea ocupă locul cel dintâi şi priveşte mai ales pe dascăl..., iar scopul este să aducă o lumină dascălului ca să înţeleagă mai bine ce are de făcut" (I. Moesiodax, pp. 66-68).

Ce argumente pot fi aduse în sprijinul menţinerii clasicului termen de *pedagogie* şi apoi de *ştiinţe pedagogice*? Menţionăm:

- pentru a sublinia continuitatea, dezvoltarea în spirală a preocupărilor în domeniu, o dată cu evoluţia practicii şi teoriei educaţiei, a societăţii şi a ştiinţelor, cu descoperirea complexităţii domeniului şi a aprofundării, diversificării în unitate;
- pentru a echilibra dimensiunile, modurile de abordare a educaţiei: şi teoretic (ştiinţific), şi practic (metodologic, tehnologic, ca artă);

- pentru a da posibilitatea comunicării într-un limbaj comun între specialişti, teoreticieni şi practicieni din diferite zone;
- pentru a combate unele atitudini ale reprezentanţilor din alte ştiinţe, de minimalizare faţă de latura practică a educaţiei, de dificultatea de a fi o ştiinţă pozitivă, experimentală în exclusivitate;
- pentru a reda procesului educativ sinteza care îl caracterizează în realitate, căci acele „ştiinţe ale educaţiei", provenite doar din aplicarea problematicii altor ştiinţe (socio-umane, în principal) la educaţie (psihologia educaţiei, filosofia educaţiei, sociologia educaţiei ş.a.) nu explică suficient esenţa acesteia. „Este necesară o sinteză adecvată şi profundă", prin *pedagogia ştiinţifică* (J. Garrido, p. 204);
- spre deosebire de alte ştiinţe socio-umane, care au şi ele în studiu devenirea individului, pedagogia ştiinţifică reflectă teoria unitară, generalizată a unei practici educaţionale şi studiază nucleul funcţional-structural al educaţiei, abordabil metodologic din perspectiva finalităţilor specifice şi care reglementează desfăşurarea ei;
- *pedagogia ştiinţifică* trebuie să unifice diferite discipline, ca ştiinţe pedagogice, inclusiv pe cele provenite din contribuţiile ştiinţelor conexe, văzute de ele ca „ştiinţe ale educaţiei", deşi sunt dificultăţi în articularea concepţiilor, factorilor (E. Planchard, 1976, p. 12).

  Acest rol a fost sesizat încă în secolul trecut, considerat ca „secolul de aur" al pedagogiei clasice, chiar de către J.F. Herbart (1806): „Pedagogia trebuie să se concentreze asupra conceptelor proprii şi să cultive o gândire independentă. Aceasta ar obliga-o să devină centrul unui domeniu autonom de cercetări şi ar proteja-o de pericolul de a fi condusă din exterior, de către străini, ca o provincie cucerită" (după C. Bîrzea, p. 10);
- termenul clasic trebuie să rămână pentru „principala ştiinţă a educaţiei" ca „reflecţie asupra educaţiei din perspectivă axiologic-normativă" (C. Cucoş, 1996a, pp. 17-18), ca denumire de maximă generalitate, generică pentru celelalte derivate, în sistemul ştiinţelor pedagogice, inclusiv pentru cele cu caracter interdisciplinar (aşa-zisele „ştiinţe ale educaţiei").

În acest context, vom privi *pedagogia ştiinţifică* şi *ştiinţele pedagogice* derivate ca denumirile de bază în continuare, dar nu ca „un corp epistemologic imuabil, static, ci o teorie deschisă şi permisivă la noi puncte de vedere, care se scrie şi re-scrie necontenit", din motive interne şi externe (C. Cucoş, 1996a, p. 15).

3. Pedagogie sau ştiinţa educaţiei?

Când se preferă termenului de *pedagogie* sintagma *ştiinţa educaţiei*, se doreşte a se sublinia consolidarea statutului său de ştiinţă, conform condiţiilor stabilite de epistemologie: domeniu de studiu clar definit, legi specifice conturate, limbaj propriu utilizat în comunicarea practică şi teoretică, metodologie adecvată de cercetare.

Treptat, s-a constatat că este necesară „o ştiinţă unitară a educaţiei", pentru a-i studia echilibrat diferitele aspecte, iar aceasta nu poate fi decât *ştiinţa educaţiei*, ştiinţă al cărei obiect unic este educaţia şi care „nu este reductibilă la nici o altă ştiinţă anume" (J. Garrido, p. 174).

Sintagma *ştiinţa educaţiei* se introduce, pentru pedagogie, o dată cu utilizarea metodelor experimentale în cercetarea pedagogică şi cu desprinderea de filosofie, începând cu sfârşitul secolului al XIX-lea. Tendinţa este însă vizibilă mai ales în perioada postbelică, în „ţări care altădată foloseau termenul de pedagogie... încercându-se astfel să se oglindească tranziţia de la pedagogia normativă, speculativă, filosofică, la ştiinţa inductivă a educaţiei" (Şt. Bârsănescu, p. 281).

Ca argumente pentru sintagma *ştiinţa educaţiei* reţinem:

- reprezintă conceptul de unitate pedagogică (*paidocenosis*), ca o „ştiinţă sintetică a educaţiei", „un centru al unei comunităţi a disciplinelor educative" (J. Garrido, pp. 204-206);
- evidenţiază, combină, valorifică diferitele teorii, pentru un sistem practic educativ. Practicianul va opta astfel pentru cea mai potrivită teorie, care corelează cu idealul şi valorile specifice, are deschidere faţă de posibilităţile şi aspiraţiile educaţilor, cu logica şi fundamentarea teoriei, cu eficienţa sa practică, cu acceptarea de alternative şi schimbări (C. Cucoş, 1996a, pp. 24-25);
- exprimă procesul de unificare, sinteză, integrare, structurare a preocupărilor, studiilor, rezultatelor cercetărilor în educaţie;
- valorifică efectele relaţiilor interdisciplinare în studiul educaţiei, într-o „entitate epistemologică – ştiinţa educaţiei" (C. Bîrzea, p. 131), care nu ar avea acelaşi statut ambiguu ca pedagogia clasică. Dar tot pedagogie rămâne!

În momentul actual, pedagogia ştiinţifică/ştiinţa educaţiei este caracterizată prin câteva note esenţiale. Astfel, C. Bîrzea (1995) argumentează că aceasta este o ştiinţă a paradigmelor, în rezolvarea problemelor-cheie ale educaţiei, conform diferitelor teorii (pp. 99-103), o ştiinţă a modelelor de interpretare şi realizare a educaţiei (pp. 119-128), dar mai ales o ştiinţă quasiexperimentală, o ştiinţă a acţiunii, o ştiinţă constructivistă, consensuală, critică (pp. 155-183).

În alte opinii, pedagogia este o ştiinţă generală a fenomenului complex – educaţia, preponderent teoretică, cu mai multe ramuri practice, cu un grad relativ de autonomie, constituită istoric (S. Cristea, 1998, pp. 19-20; Jinga I., pp. 350-352; E. Macavei, p. 59).

Pe lângă caracterul său teoretic (elaborează concepte, teorii, legi, principii, norme), pedagogia ştiinţifică este şi descriptivă (prezintă situaţii, cazuri), normativă (recomandă norme, reguli), practic-aplicativă (oferă soluţii de organizare, tehnici practice), reflexivă (permite conturarea de meditaţii generalizatoare, reflecţii, ipoteze), are statut monodisciplinar, dar şi pluri-, interdisciplinar (E. Macavei, pp. 87-89).

4. „Ştiinţe ale educaţiei"?

Constatăm că sintagma *ştiinţe ale educaţiei*, în evoluţia ei, a fost utilizată în două sensuri, ceea ce a dat naştere la confuzii, cu repercusiuni asupra interpretării statutului pedagogiei.

Într-un prim sens, ca ştiinţe ale educaţiei au fost denumite acele discipline rezultate din aplicarea unor probleme ale ştiinţelor socio-umane, în principal, la domeniul educaţiei: filosofia educaţiei, psihologia educaţiei, sociologia educaţiei etc.

Şi adesea acest sens a fost impus, datorită decalajului între maturizarea cercetării în aceste ştiinţe şi cercetarea pedagogică, considerării pedagogiei numai sub aspectul practic-metodologic, nu şi sub cel al posibilităţii explicării şi interpretării teoretice a educaţiei. Or, trebuie găsit sensul real, care să se raporteze la întreg conţinutul conceptului de educaţie, nu numai la anumite aspecte ale sale.

Acţiunea, procesul, fenomenul educaţional de formare şi dezvoltare a personalităţii individului era firesc să fie abordat din mai multe perspective, între care şi acelea ale ştiinţelor vecine, socio-umane. Dar cu păstrarea identităţii fiecărei ştiinţe de bază, rezultând domenii de graniţă, cu aprofundări pluri- şi interdisciplinare ale unor aspecte aplicative ale educaţiei: definirea finalităţilor ei, a dimensiunilor, a asigurării condiţiilor de realizare, a determinării rolului diferiţilor factori, a valorificării rezultatelor cercetărilor din domeniile conexe.

Astfel, pedagogia clasică, în dezvoltarea ei ştiinţifică, devine un „corpus interdisciplinar", care include şi disciplinele propriu-zise, derivate din aprofundarea problematicii sale tradiţionale, dar şi pe cele apărute la graniţa cu alte ştiinţe, interesate de devenirea individului (aşa-zisele „ştiinţe ale educaţiei", ca domenii aplicative ale filosofiei, psihologiei etc. la educaţie, în mod parţial).

Chiar unii autori (G. Ferry, 1967) au prezis „moartea pedagogiei", dacă nu va colabora cu alte ştiinţe, pentru a deschide perspectivele din care poate fi abordată educaţia şi a „nu mai abandona, oferi" studiul acestora unor cercetători din alte domenii (C. Bîrzea, 1995), în loc să se constituie ca puternice ramuri ale pedagogiei ştiinţifice.

Or, tocmai aici este problema practică: aceste „ştiinţe ale educaţiei", de graniţă, să nu fie paralele sau să subordoneze pedagogia ştiinţifică/ştiinţa educaţiei, ci invers, să devină „o nouă arie de preocupări ale pedagogiei" (E. Păun, 1974, pp. 47-48).

Constatăm însă că încă nu este un echilibru de forţe aici, ambiguitatea statutului acestora fiind menţinută, încât pedagogia însăşi, în sensul ei clasic, este re-construită din perspectiva ştiinţelor socio-umane, diluându-se astfel domeniul ei propriu.

Modernizarea pedagogiei, consolidarea statutului său ca ştiinţă autonomă, complexă, ar însemna întărirea sistemului său de discipline de bază, constituite interdisciplinar (pedagogiile fundamentale, pedagogiile funcţionale, pedagogiile metodologice), dar şi includerea celor constituite interdisciplinar. Atunci toate acestea vor deveni discipline, ştiinţe ale educaţiei, ca discipline/ştiinţe pedagogice, iar nu numai cele menţionate în prima accepţie.

Sintagma „ştiinţe ale educaţiei" a fost lansată la începutul secolului XX de către Ed. Claparède (1912, în articolul *Pourquoi les sciences de l'éducation ?* şi în proiectul unui „Institut al Ştiinţelor Educaţiei", Geneva), dar a fost intens utilizată în anii 1960-1970, mai ales în literatura franceză (A. Clausse, 1967; M. Debesse, G. Mialaret, 1969-1978; G. Mialaret, 1976; G. Avanzini, 1976 ş.a., revista specifică *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*).

În acea etapă de căutare intensă a identităţii statutului pedagogiei/ştiinţei educaţiei, utilizarea sintagmei *ştiinţe ale educaţiei* părea că „o scapă de toate dificultăţile, dezilu-ziile şi complexele unui nemeritat statut de inferioritate" (C. Bîrzea, pp. 136-140).

Ulterior, decantările au conturat mai multe orientări aici: „ştiinţele educaţiei" sunt o negare a pedagogiei clasice sau sunt discipline auxiliare ale acesteia, în conturarea unei sistematizări a domeniului, sau exprimă dimensiunile unui program de formare interdisciplinară a personalităţii sau sunt mini-ştiinţe autonome, din care dispare esenţa pedagogicului, sau sunt o expresie a pluralismului pedagogic, în unirea eforturilor de explicitare a educaţiei.

Dar, aşa cum s-a remarcat (J. Garrido, p. 172), polemica atunci prioritară a trecut acum în plan secund, iar ele pot fi mai curând denumite „ştiinţe aplicate la educaţie" sau „ştiinţe educative auxiliare ale pedagogiei" sau „ştiinţe pedagogice auxiliare" (Şt. Bârsănescu, p. 309) sau „expresii ale unor conexiuni disciplinare" (C. Cucoş, 1996a, p. 20).

Prin urmare, aceste denumiri sunt improprii (C. Bîrzea, p. 139), nu au un caracter pedagogic propriu-zis, au un statut limitat, derivat din alte ştiinţe, specialiştii lor fiind interesaţi şi de problemele educaţiei, ca aplicaţie a propriilor lor teorii.

Deşi am remarcat anterior dispreţul acestor specialişti pentru pedagogia ca ştiinţă, cu o identitate bine definită, totuşi astăzi, când trebuie să colaboreze cu alte ştiinţe, educaţia fiind o activitate socio-umană complexă, constatăm că i „se conferă mai mult prestigiu, nu o discreditare", i se subliniază indirect tocmai dificultatea, amploarea (J. Garrido, p. 173).

Se ajunge astfel şi la îndepărtarea pericolului ca procesul educaţional să fie „hărţuit din toate părţile, încât riscă nu numai să-şi piardă identitatea, dar să fie şi denaturat" (J. Garrido, p. 173). Dar constatăm încă acceptarea, puţin filtrată pedagogic, a diferitelor teorii psihologice, sociologice ş.a. asupra învăţării, dezvol-tării personalităţii, ca „orientări moderne în pedagogie" !

Este întărită astfel concepţia respectivilor specialişti nepedagogi, dar fără replica... pedagogilor, care consideră că educaţia se poate face şi fără o teorie pedagogică, că educaţia nu poate aparţine numai pedagogiei. Astfel se ajunge ca „cercetătorii din interiorul sau din afara pedagogiei... să nu mai vadă pădurea (adică fenomenul educativ ca fenomen complex şi dinamic) din cauza copacilor (personalitatea indi-vizilor, organizarea şcolară, tehnologiile de instruire)", cu grave consecinţe (I. Jinga, E. Istrate, 1998, p. 20).

Istoria pedagogiei înregistrează deosebite contribuţii ale reprezentanţilor acestor ştiinţe conexe, în fundamentarea unor teorii explicative, sisteme educative (filosofi,

psihologi, teologi). Dar ei nu sunt şi pedagogi practicieni şi nu sesizează în realitate tocmai complexitatea educaţiei (J. Garrido, pp. 171-172).

Şi atunci cum să nu ne mire că ştiinţa educaţiei datorează atât de mult altor ştiinţe, altor puncte de vedere ştiinţifice, care, fără să fie în mod necesar îndepărtate de pedagogie, sunt totuşi atât de străine de profesia de educator (J. Garrido, p. 172), privesc unilateral educaţia, rămân exterioare problemelor specifice ale educaţiei?

Pedagogia ştiinţifică se delimitează de aceste ştiinţe conexe ale educaţiei, prin abordarea teoretică şi practică globală a educaţiei, a producerii intenţionate de transformări pentru dezvoltarea, formarea personalităţii. Mai mult, astăzi le înglobează ca domenii interdisciplinare, însă numai după ce le-a trecut prin grila criteriilor specific pedagogice.

Există deci numai o „ştiinţă integrală a educaţiei" – pedagogia, celelalte „ştiinţe ale educaţiei" fiind „ştiinţe de transfer", cunoştinţe multidisciplinare, în curs de naturalizare pedagogică, de asimilare de către ştiinţa educaţiei/pedagogia (C. Bîrzea, p. 21). După cum şi E. Planchard (1976, p. 12; 1992, p. 62) le consideră ca „ştiinţe folosite în educaţie", „discipline auxiliare ale pedagogiei ştiinţifice", pentru explicarea educaţiei, cunoaşterea zonelor de contact disciplinar.

Pedagogia ştiinţifică „are nevoie de ele, de aportul lor, de critica lor, dar ea nu constă în ele, nu este un mozaic al lor" (J. Garrido, p. 174). Ele împrumută rezultatele cercetărilor lor pedagogiei, pe care aceasta le prelucrează apoi specific şi elaborează o viziune integratoare asupra educaţiei (D. Todoran, 1982, pp. 24-25).

5. Ştiinţe pedagogice?

Constatăm că termenul de bază *pedagogie*, ca şi sintagma *ştiinţe ale educaţiei*, deşi răspund căutărilor spre o corectă definire a identităţii, specificului domeniului, totuşi nu ating adecvat cerinţele epistemologice, acumulările actuale. *Ştiinţa educaţiei* ca sintagmă defineşte mai clar, integrativ, sintetic, reflectă impunerea caracterului de ştiinţă specifică a domeniului, deja conturată. Dar, pentru accentuarea aspectului ei funcţional, poate fi denumită şi ca *ştiinţă pedagogică*, pentru a accentua continuitatea şi dezvoltarea domeniului, să evite confuzia cu aşa-zisele „ştiinţe ale educaţiei", în sensul lor prim, de aplicaţii ale altor ştiinţe la educaţie.

Această subliniere nu cuprinde însă şi un alt aspect, conturat treptat: mersul şi invers al cunoaşterii domeniului educaţiei către abordarea, aprofundarea diferitelor ei dimensiuni, ca module de studiu.

Astfel s-a conturat şi tendinţa de a se desprinde discipline, ramuri delimitate intradisciplinar, cu menţinerea nucleului pedagogic comun (obiectul de studiu, limbajul specific, legitatea, metodologia cercetării). În acest mod se precizează, se dezvoltă sistemul *ştiinţelor pedagogice*, ca *ştiinţe ale educaţiei* în sensul lor propriu-zis, ca aprofundare a *pedagogiei ştiinţifice* cu includerea şi a acelor ştiinţe conexe, auxiliare, interdisciplinare ale educaţiei, filtrate pedagogic.

Aşa cum s-au dezvoltat şi ştiinţele naturii, ştiinţele medicale, ştiinţele juridice, ştiinţele economice, ştiinţele agricole, ştiinţele politice, ştiinţele filologice, ştiinţele matematice, ştiinţele militare, ştiinţele inginereşti, domeniul artelor ş.a.

Este astfel pertinentă argumentaţia acelor autori care optează pentru sintagma *ştiinţe pedagogice*, pentru eliminarea confuziei, ambiguităţii întreţinute de acea formulă discutabilă „ştiinţe ale educaţiei", provenite din alte ştiinţe, ca aplicaţii, dar care se ocupă tangenţial de educaţie.

Prin aceasta se consideră că altfel s-ar întreţine slăbiciunile pedagogiei care nu şi-a definit nucleul epistemic tare, încurajând astfel: menţinerea limbajului descriptiv, formalist, diluat, redundant; preluarea nediferenţiată a unor metodologii de cercetare; promovarea condescendentă a unor „mijloace" dependente doar de „arta pedagogică"; acceptarea „specialiştilor" fără o practică pedagogică/didactică elementară (S. Cristea, 1998, p. 437).

Pedagogia ştiinţifică se dezvoltă deci şi prin aprofundarea conţinutului domeniului, rezultând numeroase discipline/*ştiinţe pedagogice propriu-zise*, prin „pluridisciplinaritatea internă" (C. Bîrzea, p. 144) şi discipline/*ştiinţe pedagogice de graniţă*, prin „pluridisciplinaritate externă", dar toate aparţinând unui „corpus paedagogicum" (J. Garrido, p. 176).

Abia acum putem vorbi de cel de-al doilea sens al sintagmei *ştiinţe ale educaţiei*: ştiinţele pedagogice pot fi denumite şi prin obiectul lor comun de studiu - educaţia, fie că ele se conturează intra-, pluri- sau interdisciplinar, toate respectând însă criteriile specifice de explicare pedagogică a domeniului.

Dar se conturează şi un alt aspect: discipline, ramuri, mini-ştiinţe sau ştiinţe pedagogice/ştiinţe ale educaţiei? În mod curent, sunt utilizate ca sinonime, dar se justifică şi epistemologic?

C. Bîrzea (1995, p. 138) consideră că este „abuziv" utilizat termenul de „ştiinţe" şi că ar trebui utilizat cel de „pedagogii specializate". Şt. Bârsănescu (pp. 502-503) atrage atenţia asupra neincluderii între acestea a unor capitole (educaţia morală, educaţia intelectuală ş.a.) ale pedagogiei generale sau a unor concepţii, curente pedagogice („pedagogia şcolii active", „pedagogia funcţională", „pedagogia directivistă", „pedagogia libertăţii", „pedagogia progresivistă", „pedagogia existenţialistă", „pedagogia neotomistă", „pedagogia antroposofică" ş.a.).

Alţi autori nu fac distincţie între „discipline" şi „ştiinţe", ca fiind „o problemă desuetă şi banală", deşi nu consimt ca termenul de „ştiinţă" să fie utilizat în cazul unor cunoştinţe mai puţin organizate (J. Garrido, p. 179). Dar, pe măsură ce se conturează obiectul derivat de studiu, metodologia specifică de cercetare, normativitatea proprie, pe fondul general al ştiinţei educaţiei, se va putea vorbi şi de devenirea acestor discipline ca ştiinţe (I. Nicola, 1996, p. 53), tot pedagogice.

Aşadar, mai multe discipline/ştiinţe pedagogice şi o singură ştiinţă a educaţiei? În fond, este relaţia între teoria generală pedagogică şi domeniile aplicative proprii, particulare, dar o relaţie în dublu sens: de la general la particular şi de la particular la general, rezultând dezvoltarea lor în spirală.

„Prezenţa acestei diversităţi de pedagogii ştiinţifice constituie un puternic avertisment: aşa cum în nici un domeniu nu se mai poate lucra azi fără o teorie, fără un fundament ştiinţific, tot aşa nici în domeniul educaţiei şi instrucţiei nu ne putem dispensa de ştiinţa educaţiei", susţine Şt. Bârsănescu (p. 348).

6. Sistemul ştiinţelor pedagogice ca ştiinţe ale educaţiei

Conturarea şi dezvoltarea disciplinelor/ştiinţelor pedagogice, pe fondul pedagogiei ştiinţifice/ştiinţei educaţiei sunt consecinţe obiective ale aprofundării cercetărilor în domeniu, ale diferenţierilor interpretative şi aplicative, ale încercărilor de resistematizare, integrare, generalizare.

Posibilitatea unei sistematizări este facilitată de acumulările ştiinţifice (epistemologice, metodologice, normative) şi empirice (practice) care au verificat ipoteze, de rezultatele investigaţiilor fundamentale şi aplicative, de corelarea interdisciplinară, de solicitările practicii pentru explicarea şi realizarea eficientă a numeroase aspecte particulare ale educaţiei, cu impact asupra atingerii finalităţilor.

Se impun însă anumite exigenţe epistemologice, deontice:

- considerarea pedagogiei ca ştiinţă distinctă, care poate colabora cu alte ştiinţe (socio-umane), fără să fie subordonată acestora;
- semnalarea acelor domenii ale educaţiei care au tendinţa de a se dezvolta ca ştiinţe şi considerarea lor ca fiind „de perspectivă";
- posibilitatea corelării între disciplinele pedagogice pentru a se realiza unitatea cunoaşterii, explicării domeniului educaţiei;
- evidenţierea raţionalităţii şi dinamicii sistemului, a posibilităţii de adaptare sau de modificare internă, chiar şi externă;
- posibilitatea de a analiza fiecare dintre discipline în context: dimensiuni, specific, relaţii de ordonare/subordonare, asemănări/deosebiri, relaţii de colaborare imediată sau la distanţă.

Sintetizând şi comparând diferite sisteme semnalate, constatăm că literatura pedagogică înregistrează numeroase propuneri de clasificare a disciplinelor/ştiinţelor pedagogice, fără a le detalia însă acum: Şt. Bârsănescu (pp. 317-318), I. Bontaş (pp. 26-27), M. Călin (pp. 8-10), I. Cerghit (pp. 35-39), S. Cristea (1998, pp. 431-439), M. Debesse, G. Mialaret (1969, pp. 21-79), J. Garrido (pp. 177-179), I. Jinga, E. Istrate (1998, pp. 22-23), E. Macavei (pp. 76-87), G. Mialaret (1993, pp. 44-92), I. Nicola (1996, pp. 53-55), E. Planchard (1976, pp. 87-88) ş.a.

Criteriile de clasificare diferă, ca dovadă indirectă a complexităţii problematicii educaţiei, a drumului dificil de parcurs de către pedagogie în consolidarea statutului său, a conturării unei viziuni integratoare asupra „pădurii", dincolo de diversii „copaci".

Reţinem dintre cele mai edificatoare în acest sens: etapele educaţiei în raport cu geneza personalităţii, domeniile activităţii educative, componentele procesului, metodologia cercetării, factorii educaţiei, perspectivele abordării educaţiei, relaţiile cu alte ştiinţe, relaţia teorie-practică, studiul determinismelor, relaţia general-particular, tipurile de limbaj utilizat, resursele educaţiei, contextul realizării educaţiei, funcţiile educaţiei ş.a.

Nu mai puţin adevărate sunt aici însă şi nota de subiectivitate a autorilor, perspectiva lor de analiză, câmpul problematic abordat, ceea ce explică nominalizarea variată a disciplinelor pedagogice ca număr şi denumire. J. Garrido (p. 175) constată însă că adesea „tendinţa de taxonomie se converteşte în adevărată taxomanie, taxomanism, mania clasificării. Mulţi dintre noi am căzut în capcana ei. Ea se caracterizează, în primul rând, prin refuzul de a accepta, din principiu, clasificările propuse de alţii... Găsim aici exemplul unui fenomen... mai general: un acord fragil între teoreticieni când este vorba despre clasificarea ştiinţelor educaţiei".

Soluţia corectă este de a găsi linia de unire, ca semn al generalizării posibile, după criteriile pedagogice de fond, comun acceptate, esenţiale pentru definirea pedagogiei ca ştiinţă: studiul obiectului său, metodologia cercetării, relaţiile sale cu alte ştiinţe.

Fără a cădea şi noi în mania clasificării, încercăm totuşi o asamblare a ceea ce oferă stadiul actual în problema clarificării statutului pedagogiei ştiinţifice, pentru a desprinde şi unele evoluţii.

Modelul pe care-l propunem este un model funcţional, teoretic, interpretativ (pentru susţinerea locului şi rolului sistemului de ştiinţe pedagogice, ca stadiu al consolidării statutului pedagogiei), dar şi descriptiv şi prescriptiv (pentru surprinderea elementelor esenţiale ale sistemului şi deducerea valorii lor aplicative).

Într-o posibilă reprezentare vizuală, un model „sferă" conceput astfel ar surprinde relaţia între „nucleu" (caracteristicile educaţiei) şi „masa" abordării educaţiei (diferitele acumulări specifice în studierea ei), prin intermediul elementelor de „infrastructură" (componente, legi-norme, limbaj, metode de cercetare). Iar „scoarţa" ar concretiza diferitele modalităţi de sintetizare, grupare a acumulărilor interioare, de deschidere spre alte „sfere", în discipline pedagogice mai mult sau mai puţin maturizate sau chiar conturate. Desigur că această „sferă" este plasată în anumite condiţii de mediu, într-un „câmp de interacţiune" externă, ce reprezintă influenţele care condiţionează afirmarea, dezvoltarea teoriei şi practicii educaţionale.

Propunem deci următoarea sistematizare a disciplinelor/ştiinţelor pedagogice/ştiinţelor educaţiei actuale, consolidate sau în curs de conturare adecvată:

A. Ştiinţe pedagogice obiectuale ca ştiinţe de conţinut, de aprofundare a obiectului de studiu al pedagogiei - educaţia:

1. *Ştiinţe pedagogice fundamentale* ca ştiinţe sintetice, generale:
   - pedagogia generală
   - teoria educaţiei
   - teoria instruirii/didactica

2. *Ştiinţe pedagogice funcţionale* ca ştiinţe analitice, particulare:
   a. *Ştiinţe pedagogice genetice*, pentru studiul educaţiei pe vârste:
      - pedagogia antepreşcolară (educaţia copilului 0 – 3 ani)
      - pedagogia preşcolară (educaţia copilului 3 – 6 ani)
      - pedagogia şcolară (educaţia copilului 7 – 18 ani)
      - pedagogia universitară (educaţia tânărului 19 – 24 ani) sau postşcolară
      - pedagogia adultului/andragogia
   b. *Ştiinţe pedagogice instituţionale/factoriale*, pentru studiul educaţiei realizate specific de către factorii educaţionali:
      - pedagogia învăţământului/a instituţiilor şcolare
      - pedagogia activităţilor extraşcolare
      - pedagogia familiei
      - pedagogia grupurilor
      - pedagogia mass-media
      - pedagogia organizaţiilor (de copii, tineret, adulţi)
      - pedagogia timpului liber
      - autoeducaţia
   c. *Ştiinţe pedagogice structurale*, pentru aprofundarea studiului componentelor educaţiei:
      - teleologia pedagogică/pedagogia finalităţilor educaţiei
      - teoria curriculum-ului
      - teoria educaţiei/instruirii
      - teoria evaluării
      - teoria educaţiei intelectuale/ morale/ estetice/ fizice/ profesionale/ religioase/ a „noilor educaţii”
   d. *Ştiinţe pedagogice aplicative*, pentru studiul posibilităţilor de aplicare a teoriei educaţiei în diferite situaţii:
      - pedagogia specială/ diferenţială (a indivizilor cu nevoi speciale de educaţie – surdopedagogia, tiflopedagogia, oligofrenopedagogia, pedagogia delincvenţei ş.a., inclusiv pedagogia copiilor capabili de performanţe)
      - pedagogia comunicării educaţionale
      - pedagogia profesională/ a muncii
      - pedagogia socială
      - pedagogia militară
      - pedagogia industrială
      - pedagogia agricolă
      - pedagogia activităţilor culturale
      - pedagogia artei
      - pedagogia sportului
      - pedagogia interculturală
      - pedagogia folclorică
      - pedagogia comunităţilor minoritare
      - pedagogia medicală

- pedagogia activităţilor economice
- managementul educaţiei/ pedagogia conducerii
- metodicile predării - învăţării - evaluării disciplinelor din planurile de învăţământ/ didactici speciale

B. Ştiinţe pedagogice metodologice, pentru aprofundarea metodelor de cercetare, interpretare a problemelor educaţiei:

- pedagogia sistemică
- pedagogia praxiologică
- pedagogia prospectivă
- pedagogia dialectică
- pedagogia empirică
- pedagogia istorică/ istoria pedagogiei
- pedagogia cibernetică/ cibernetica pedagogică
- pedagogia structuralistă/ structuralismul pedagogic
- deontologia pedagogică
- pedagogia aplicată/ practică
- pedagogia experimentală
- pedagogia comparată
- pedagogia statistică/ statistica pedagogică
- pedagogia informaţională/ informatica pedagogică
- pedagogia constatativă
- pedagogia integrativă, holistică

C. Ştiinţe pedagogice interdisciplinare, rezultate din colaborarea cu alte ştiinţe, prin pedagogizarea acelor „ştiinţe ale educaţiei" de graniţă, conturate şi ca aplicaţii ale altor ştiinţe:

- pedagogia antropologică/ antropologia pedagogică
- pedagogia filosofică/ filosofia educaţiei
- pedagogia psihologică/ psihologia educaţiei (pedagogică)
- pedagogia epistemologică/ epistemologia pedagogică
- pedagogia logică/ logica educaţiei
- pedagogia axiologică/ axiologia educaţiei
- pedagogia teologică/ teologia educaţiei
- pedagogia biologică/ biologia educaţiei
- pedagogia medicală/ medicină pedagogică
- pedagogia sociologică/ sociologia educaţiei
- pedagogia economică/ economia educaţiei, învăţământului
- pedagogia ergonomică/ ergonomia învăţământului
- pedagogia juridică/ dreptul în educaţie
- pedagogia tehnologică/ tehnologia educaţiei
- pedagogia politică/ politica educaţiei
- demografia şcolară
- semiotica pedagogică/ didactică

BCU CLUJ / BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

Sugestii aplicative. Ipoteze

1) Dezvoltaţi ceea ce vă sugerează titlul şi subtitlurile date în capitol. Formulaţi întrebări, probleme ce ar trebui tratate, potrivit experienţei dvs. în domeniu.
2) Comparaţi pedagogia ştiinţifică cu alte ştiinţe „exacte", din perspectiva celor patru condiţii obligatorii pentru recunoaşterea statutului de ştiinţă unei discipline. Ce constataţi? Argumentaţi propriu aspiraţia pedagogiei de a fi considerată ştiinţă.
3) Pedagogia actuală are tendinţa de a se constitui într-un sistem de discipline, pentru studiul problematicii complexe a educaţiei, prin dezvoltări intra-, inter-disciplinare. Ce consecinţe decurg asupra statutului pedagogiei ca ştiinţă? Nu se îndepărtează punctul lor de convergenţă? Găsiţi o altă ştiinţă aflată într-o situaţie similară şi comentaţi.
4) Refaceţi argumentele pentru care alte ştiinţe socio-umane, în principal, în extinderea câmpului lor de aplicaţie şi la educaţie, îşi intitulează domeniile constituite astfel „ştiinţe ale educaţiei" şi minimalizează rolul pedagogiei ca ştiinţă specifică.
   Cu ce contraargumente veniţi? Ar fi posibil să fi fost denumite astfel, prin diferenţiere de alte domenii aplicative ale respectivelor ştiinţe (de exemplu: psihologia muncii, psihologia artei, psihologia educaţiei etc.) şi să fi fost extrapolat greşit de către pedagogi? Dar cum diferenţiaţi psihologia pedagogică de pedagogia psihologică?
5) În baza studiului bibliografiei tematice, comparaţi diferite clasificări ale ştiinţelor pedagogice cu modelul de sistematizare propus anterior. Formulaţi întrebări şi observaţii critice. Construiţi chiar o sistematizare proprie, precizând criteriile.
6) Presupunem că aţi dori să vă specializaţi în pedagogie/ ştiinţele pedagogice. Alcătuiţi o listă de discipline care să devină un posibil plan de învăţământ şi să vă asigure cea mai adecvată pregătire ca viitor pedagog (nu în sensul peiorativ menţionat!). Mai mult, ce profesiuni veţi putea exercita în final, în diferite situaţii ale vieţii, la solicitările realităţii sociale, după tabloul ştiinţelor pedagogice prezentate?

BCU IAŞI - CENTRU VECHI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II

CRITERII DE DEFINIRE A PEDAGOGIEI CA ŞTIINŢĂ

1. Identitatea domeniului de studiu – educaţia

1.1. Ce este educaţia?

Sensul curent „a educa, educaţie" ne conduce la identificarea unei acţiuni anume de formare, dezvoltare, influenţare a personalităţii unui individ şi efectele ei (sau ale unui sistem de acţiuni specifice).

Dar aici se pot contura mai multe probleme teoretice şi practice: ce urmăreşte această acţiune, care este esenţa ei, cum se realizează, care este gradul de conştientizare, ce antrenează, asupra cui acţionează, cine realizează acţiunea, în ce condiţii de eficienţă, cum se apreciază realizarea şi efectele ei, cum se încadrează în contextul în care este concepută şi realizată, ce grad de organizare are, ce roluri îndeplineşte, ce dimensiuni i se conturează, care-i sunt determinările externe şi interne, care este participarea educatului însuşi, în ce relaţii se află educatorul şi educatul, cum se determină evoluţia procesului şi a componentelor sale, ce categorii de transformări urmăreşte şi realizează, când obţine cele mai eficiente rezultate în raport cu obiectul sau contextul creat, prin ce se diferenţiază categoriile de acţiuni derivate, care sunt problemele specifice ale conducerii acţiunilor, care sunt şi cum sunt coordonaţi factorii implicaţi, care este specificul educaţiei instituţionalizate, cum sunt valorificate şi continuate rezultatele, care este valoarea diferitelor modele de a concepe şi realiza acţiunile, cum se conturează teoriile şi paradigmele specifice, care sunt raporturile între teorie şi practică, care sunt modalităţile de comunicare internă şi externă, cum se organizează şi cât se valorifică cercetarea empirică şi ştiinţifică în domeniu, cum integrează alte contribuţii ale ştiinţelor interesate şi ele de educaţie.

A răspunde la aceste preocupări şi la multe altele, generale şi particulare, înseamnă a descifra esenţa educaţiei, apoi conceperea, realizarea, evaluarea şi perfecţionarea ei, posibile în numeroase variante, ceea ce evidenţiază faptul că este una dintre cele mai complexe şi dificile acţiuni umane, sociale.

Problematica educaţiei – ca domeniu de studiu identificat, distinct precizat – s-a amplificat continuu, de la empiric la ştiinţific, dar faptul că şi în prezent dezbaterile sunt încă vii confirmă, o dată în plus, complexitatea ei. Chiar şi etimologiile termenului sugerează două dintre orientările de bază:

- de la lat. *educo*, *educere*, care desemnează acţiunea de „a scoate din", „a ridica", „a înălţa", s-a ajuns la conceperea educaţiei ca modificare,

transformare, susţinere a trecerii de la o stare (primară, ereditară sau anterior dobândită) la alta, nou-formată, în lanţul dezvoltării, imprimării unei direcţii de acţiune, dinspre interior, natură bio-psihică, particularităţi individuale la integrarea în normele sociale, ale umanităţii, prin asigurarea condiţiilor adecvate (de mediu, de învăţare, de climat, de comunicare, de participare, de susţinere afectivă şi socială, de perfecţionare);

- de la lat. *educo*, *educare*, care indică acţiunea de „a creşte", „a îngriji", „a hrăni" (plante, fiinţe), educaţia a fost înţeleasă ca activitate de creare a condiţiilor necesare creşterii (fizice, biologice), dar şi îngrijirii, hrănirii, dezvoltării psihice sub aspect calitativ. De unde au rămas şi unele expresii uzuale în educaţie: „grădiniţă de copii", „bună creştere", „educatorul--grădinar", „cultivarea calităţilor", „a da hrană spirituală", „ajutarea naturii copilului" ş.a.

Sensul larg, derivat nu se confundă însă cu alte noţiuni, relativ apropiate: dresaj, creştere, maturizare, formare, informare, instruire, predare, îndoctrinare, influenţare ş.a., care denumesc anumite aspecte particulare, corelate, subordonate educaţiei sau concepţii asupra modurilor de înţelegere şi realizare a educaţiei, rezultând chiar sisteme, „pedagogii", orientări teoretice sau practice.

Astfel, s-au conturat în timp variate modalităţi de a defini educaţia, după unghiul de abordare, interpretare, accentul pus pe anumite probleme dintre cele semnalate. Istoria pedagogiei oferă posibilitatea unui studiu evolutiv şi comparativ, dar logica ne obligă să găsim notele esenţiale, diferenţa specifică faţă de alte acţiuni umane, ca expresie a generalizărilor posibile.

Unii autori (M. Călin, p. 14) atenţionează asupra „imposibilităţii unei definiţii generale" a educaţiei, din cauza diversităţii unghiurilor de abordare. Dar să nu confundăm definirea educaţiei cu perspectivele ei de analiză sau de concepere teoretică şi practică, în modele variate, căci recunoaştem complexitatea problematicii ei şi dificultatea cuprinderii lor unitare, a posibilităţilor de combinare.

Aici însă trebuie procedat la o „generalizare a generalizărilor", fiind necesară încă o treaptă de urcat. Totuşi, cercetările, definiţiile analitice pot arăta dinamismul cunoaşterii educaţiei, pot sesiza noi aspecte relevante pentru teoria şi practica educaţiei, clarificând responsabilitatea pedagogiei în rezolvarea acesteia.

Productiv este deci să reţinem notele esenţiale surprinse în diferitele definiţii date educaţiei în literatura pedagogică:

- o activitate socio-umană fundamentală, pentru şi prin socializare, umanizare, într-o unitate funcţională, ca şi produsul ei – personalitatea;
- un ansamblu, sistem de acţiuni proiectat, organizat, coordonat, evaluat, reglat, optimizat după criterii prioritar calitative;
- un proces progresiv de formare-dezvoltare, adesea contradictoriu, a personalităţii, bazat pe transformări, schimbări, modificări, compensări, corectări, modelări, influenţări, perfecţionări ale acesteia – pe dimensiuni şi ca unitate –, de-a lungul existenţei individului.

Această definire nominală, datorită complexităţii educaţiei, recurge la enumerarea principalelor note, dar cel mai adesea, din raţiuni practice, de realizare a acţiunilor, a procesului implicat, se utilizează definiri operaţionale (de unde şi diversitatea semnalată a definiţiilor date educaţiei). Astfel, se consideră suficientă indicarea condiţiilor necesare, criteriilor de concepere, caracteristicilor antrenate, factorilor, aplicaţiilor practice ale teoriilor, situaţiilor, metodologiilor, mijloacelor, relaţiilor, formelor, modelelor, conţinuturilor, dificultăţilor tipice ş.a. Toate acestea prin raportarea la finalităţile propuse educaţiei.

De aici şi modalităţile de abordare a educaţiei: ca activitate concepută şi interpretată ştiinţific, dar şi ca tehnologie şi artă în realizarea ei practică.

Depăşind faza analitică, apare şi posibilitatea unei definiri sintetice a educaţiei: este categoria fundamentală a pedagogiei/ştiinţelor pedagogice, care precizează sistemul de acţiuni, procese, fenomene specifice şi efectele lor, antrenează optim un complex de condiţii, finalităţi, norme, conţinuturi, modalităţi, relaţii, funcţii manageriale, criterii de evaluare, factori, forme pentru atingerea, conform aşteptărilor sociale şi particularităţilor individuale, a unei dezvoltări integrale, autonome, creative a personalităţii.

1.2. Cât de complexă este educaţia?

Definirea şi perspectivele de analiză ale educaţiei denotă complexitatea sa şi sub aspectul caracteristicilor ce trebuie surprinse şi considerate drept criterii de evaluare a eficacităţii sale.

Şi aici studiile relevă un număr variat de caracteristici, după concepţia abordată, modurile de interpretare. Chiar dacă le-am prezenta succint, prin enumerare, s-ar contura un câmp larg de cuprindere a problematicii educaţiei. Urmărind însă determinările, trăsăturile esenţiale, putem evidenţia o grupare a caracteristicilor, după elementele de bază, în concepere şi realizare:

A) În raport cu societatea determinantă şi în care se integrează:

a) Educaţia este o realitate socială specială, continuu cerută şi afirmată, o componentă a vieţii sociale. Ea răspunde unor cerinţe obiective ale societăţii, asigură legătura între generaţii, între experienţă şi progres, conservă societatea, dar o şi propulsează, realizează un proces progresiv de socializare, este un factor de dezvoltare socială, prin cadrele pregătite.

De asemenea, toate elementele sale sunt mai influenţate de către societate şi reprezintă o parte a practicii sociale, se desfăşoară numai într-un cadru social, dar presupun şi o adaptare optimă la noi cerinţe conturate. Ea este realizată prin contribuţia variată a factorilor (formali, nonformali, informali), pentru a asigura trecerea de la trecutul la viitorul dezvoltării societăţii şi indivizilor.

Astfel, educaţia apare ca o activitate conştientă, un proces, un rezultat, dar şi un fenomen social;

b) Are un caracter istoric şi naţional, care derivă din evoluţia socială a cerinţelor, reflectă relaţiile speciale între factorii educativi şi programele lor formative, condiţiile concrete într-un anumit spaţiu naţional şi timp istoric. Astfel, se conturează moduri specifice de antrenare în realizarea obiectivelor naţionale, a aşteptărilor formulate către tânăra generaţie, a transmiterii anumitor experienţe ale generaţiilor anterioare, potrivit tradiţiilor şi culturii naţionale, dar şi universale;

c) Are un caracter prospectiv, prin raportare la formarea, dezvoltarea pentru un viitor aproximat de către societate şi individ, însă puţin cunoscut, cu efect asupra modului de anticipare, de la formularea finalităţilor, până la conceperea şi deschiderea de programe adecvate de formare a tinerei generaţii.

Problema este atunci a prospectării dezvoltării societăţii, a conturării unor modele previzibile şi realizabile, pe baza valorilor trecutului, a modelelor comparative universale, a cercetărilor de prognoză, rezultând alternative educaţionale;

d) Este orientată către realizarea anumitor finalităţi, derivate din categorii de cerinţe sociale (economice, culturale, ştiinţifice, tehnologice, sociale, politice, demografice ş.a.), sub forma idealului, scopurilor, obiectivelor specifice şi concrete.

În funcţie de acestea, sunt definite atunci, ca politică educaţională şi ca metodologie pedagogică: tipurile de curricula, conţinuturile, resursele, strategiile, managementul instituţional şi acţional, criteriile de evaluare a nivelului formării;

e) Are un caracter axiologic, prin raportare la criteriile valorice prezente în definirea finalităţilor, conţinuturilor, metodologiilor, criteriilor de evaluare, profilurilor de formare.

Apoi înseşi produsele educaţiei sunt supuse aprecierii valorice: nivelul formării personalităţii, eficienţa acţiunilor şi utilizării resurselor, alegerea şi vehicularea valorilor esenţiale din conţinuturi, pregătirea pentru afirmarea capacităţilor şi competenţelor în producerea de noi valori, selectarea şi vehicularea de modele, instrumente, soluţii, proiecte cu încărcătură valorică pentru autoeducaţie.

B) **În raport cu educatul**, este o acţiune de umanizare („Omul nu devine om decât prin educaţie" – afirmă I. Kant).

Astfel, educaţia corespunde specificului uman, de învăţare conştientă, de dezvoltare a potenţialului natural biopsihic, în mod organizat, coordonat, de formare a calităţilor ca om.

Acestea şi imprimă un caracter subiectiv acţiunilor, de măiestrie, de modelare, de transformare a individului în raport şi cu sine, nu numai cu societatea, de diferenţiere acţională.

Mai mult, conştientizarea progresivă a obiectivelor, modalităţilor, a nivelului de atins în dezvoltare conduce la formarea şi afirmarea responsabilităţii fiecărui individ pentru propria educaţie, formare continuă, prin valorile, acţiunile şi relaţiile, condiţiile create şi re-create autonom.

Perspectiva umanistă a educaţiei recurge şi la determinarea psihologică a devenirii personalităţii, cu consecinţele sale asupra echilibrării învăţării cognitive-afective-atitudinale-acţionale, promovării prioritare şi stimulării continue a orientării către

succes, modificării raporturilor cu conţinuturile cunoaşterii, dezvoltării motivaţiei formării continue, centrării metodologice pe individ în acţiunea educaţională, încurajării utilizării resurselor variate de informare, diferenţierii conţinuturilor şi acţiunilor, utilizării criteriilor valorice de evaluare a comportamentelor şi atitudinilor, exersării unei adaptări mobile la exigenţele sociale prin comunicare şi participare ş.a. Încât nu este surprinzătoare argumentaţia pentru o „pedagogie a libertăţii" (G. Albu, 1998), pentru umanizarea educaţiei (L. Iacob, 1998, pp. 277-293).

C) **În raport cu realizarea ei**, educaţia se prezintă ca:

a) Un ansamblu de acţiuni planificate, organizate, coordonate, reglate, orientate spre scopuri şi obiective concrete, derivate din idealul formulat. Ea cere organizarea de situaţii pedagogice favorabile dezvoltării (obiective, resurse, conţinuturi, metodologii, relaţii, norme, agenţi, etape, reglare), cu antrenarea factorilor interni (particularităţile educatului) şi externi (câmpul pedagogic şcolar şi extraşcolar, social).

Literatura pedagogică promovează şi o interpretare praxiologică a organizării acţiunilor, situaţiilor educaţionale în scopul creşterii eficienţei lor (S. Cristea 1996, 1998; E. Joiţa, 1998; I. Nicola, 1996; M. Ştefan, 1988);

b) O activitate care corelează tipurile de influenţe formale, nonformale şi informale, prin recunoaşterea valorii educative a diferitelor aspecte ale realităţii ce-l înconjoară pe educat şi în care este plasat, situat.

Ele acţionează cu o intenţionalitate variată şi diferit explicitată: fie prin influenţe special organizate (ca în cazul instituţiilor şcolare), fie prin altele externe acestora, cu rol compensatoriu, de aprofundare sau specializare (prin familie, instituţii culturale, mass-media, cluburi ş.a.), la care se adaugă semnalele neorganizate ale mediului, dar care intră în experienţa cognitivă, afectiv-motivaţională, atitudinală a educatului.

Managementul educaţiei reglează atunci cunoaşterea continuă a gradului, ariei de acţiune a acestora, a efectelor lor, ca şi armonizarea lor într-un ansamblu, după finalităţile comune, pentru echilibrare, adaptare, prevenire, corectare oportună, prin programe de parteneriat educaţional;

c) Un proces, o activitate de durată, pe etape progresive, organizate raţional, adaptate situaţiilor şi particularităţilor educatului, conform obiectivelor. Diferenţele individuale, împletirea rolului educatului de obiect şi subiect al educaţiei, tipurile de influenţe şi efectele lor, finalităţile şi condiţiile de realizare determină norma ca educaţia să fie un echilibru între transmitere şi învăţare, între prevenire şi combatere, transformare şi corectare, compensare şi optimizare, cunoaştere şi rezolvare a contradicţiilor în dezvoltare;

d) Un sistem de relaţii între educator şi educat, între ceilalţi factori şi educat, între elementele componente, acţiuni, conţinuturi, forme, strategii, etape etc.

Dificultatea educaţiei rezultă nu numai din combinaţiile multiple ce rezultă între acestea, dar şi din faptul că ele sunt în continuă evoluţie, neliniară însă, se manifestă variat în diferite situaţii, chiar contradictoriu, aleatoriu. Dar relaţionarea variată este

necesară pentru realizarea optimă a finalităţilor, pentru vehicularea, selectarea, actualizarea, antrenarea, participarea, valorificarea, corectarea, însuşirea, dezvoltarea, verificarea diferitelor experienţe, idei, modele, valori.

Literatura actuală acordă o atenţie deosebită studierii relaţiilor de comunicare educator-educat, dar ele reprezintă un aspect important al acţiunilor, nefiind neglijate nici celelalte tipuri de relaţii, între toate elementele acestora.

Toate conturează problema stilului de proiectare pedagogică, de coordonare managerială, de organizare şi rezolvare a situaţiilor educative;

e) Un fenomen care dovedeşte mobilitatea, flexibilitatea ansamblului de acţiuni în dezvoltarea personalităţii, dar mai ales caracterul adesea contradictoriu în realizarea sa, în afirmarea efectelor în raport cu cele aşteptate, proiectate. Contradicţiile afectează conducerea, continuitatea procesului, dar cunoaşterea lor poate preveni sau diminua distorsiunile.

Acestea pot fi între: obiectiv şi subiectiv în educaţie, tradiţional şi perspectivă, conservator şi inovator, formal şi nonformal, general şi particular, cerinţe generale şi individuale, ştiinţific şi empiric, dirijare şi libertate, acţiune în grup şi acţiune independentă, efecte cumulate în timp şi nerezolvate, efecte afirmate cu întârziere şi acţiunea în derulare, între variabil şi invariabil, între necesar şi existent, aşteptări şi posibilităţi, între demersul cauzal şi cel finalist, aşteptările sociale şi cele individuale, între modelele proiectate şi condiţiile de rezolvare ş.a.;

f) O acţiune cu caracter permanent, ca o cerinţă formulată de necesitatea continuei adaptări la ritmul evoluţiei componentelor vieţii sociale, de-a lungul vieţii, prin învăţare, re-formare. În acest context, educaţia şcolară este o treaptă, desigur de bază, dar rolul ei devine atunci de a forma dimensiunile personalităţii necesare schimbărilor, adaptărilor (R.H. Dave, 1991).

Literatura pedagogică oferă numeroase studii tematice, dar relevante sunt contribuţiile lui D'Hainaut (1981) privind definirea unui profil de formare astfel, prin apelul la o taxonomie transdisciplinară a demersurilor, obiectivelor.

În acelaşi context să integrăm şi formarea pentru autoeducaţie, autoinstruire, în mod progresiv, o dată cu educaţia (şcolară).

1.3. Este posibilă educaţia fiecărui individ?

Posibilitatea educaţiei – ca problemă generală – a devenit un nonsens, pentru că ar nega însuşi obiectul pedagogiei. Ea a fost dezbătută îndelung cât timp s-a căutat clarificarea esenţei, rolului educaţiei. Acum însă problema trebuie îndreptată către obiectul educaţiei: orice individ poate fi educat?

O sinteză a referinţelor actuale arată că s-au decantat interpretările ştiinţifice asupra fundamentării bio-psiho-sociale a dezvoltării personalităţii, care să explice educabilitatea, asupra relaţiei educaţie-dezvoltare-maturizare-creştere, asupra relaţiei ereditate-mediu-educaţie, ca factori (I. Bontaş, pp. 33-46; M. Călin, pp. 20-25; E. Păun, în I. Cerghit, 1988, pp. 41-49; S. Cristea, 1998, pp. 117-119; P. Golu,

1985, pp. 67-167; I. Jinga, E. Istrati, 1998, pp. 91-102; E. Macavei, pp. 12-21, 101-129; I. Maciuc, pp. 148-155; A. Neculau, T. Cozma, 1994, pp. 33-54; I. Nicola, 1996, pp. 76-91; M. Stoica, pp. 63-66; E. Surdu, pp. 35-46).

Prin abordare interdisciplinară, se evidenţiază că:

- există posibilitatea şi capacitatea fiecărui individ normal să devină o personalitate, datorită realizării de transformări calitative continue, progresive, prin dezvoltare, sub influenţa a trei factori (ereditatea, mediul înconjurător, educaţia);
- orice individ, după nivelul posibilităţilor sale, poate sesiza, recepta, analiza, adapta, asimila, prelucra, valoriza, utiliza, perfecţiona, restructura influenţele educative în raport cu celelalte determinări, cu treapta autocunoaşterii, autoeducaţiei;
- posibilitatea educaţiei este reală chiar şi în cazul indivizilor cu nevoi speciale de intervenţie educativă;
- educabilitatea este o categorie pedagogică fundamentală, care demonstrează rolul, locul, puterea, ponderea educaţiei în raport cu individul în formare, dezvoltare conştientă, raţională, progresivă. Astfel îl acceptăm pe „homo educandus" – omul susceptibil de a fi educat;
- există o strânsă legătură între educaţie şi dezvoltare, creştere, maturizare, ca fenomene de bază ale devenirii individualităţii, în plan bio-fiziologic, psihologic, sociologic, cultural;
- este necesar ca factorii educativi să recepteze adecvat esenţa dezvoltării individuale, pentru a concepe şi realiza optim acţiunile;
- orice individ receptează diferit influenţele educative externe, datorită existenţei unei disponibilităţi interne latente (necunoscută, neantrenată adecvat şi la timp, afirmată cu întârziere) şi a alteia afirmate, câştigată prin antrenare în transformarea activă, fie prin educaţie, fie prin autoeducaţie. De aici, grade diferite pe această scară: de la receptivitatea, disponibilitatea minimă, până la cea maximă, ca baze pentru începerea, organizarea, realizarea diferenţiată a educaţiei şi sprijinirii autoeducaţiei;
- educaţia fiind şi un proces contradictoriu, dezvoltarea înseamnă şi etape, momente, aspecte de regres temporar în evoluţie, la orice individ. Important este atunci ca educaţia, educatorul să cunoască la momentul oportun semnalele, să studieze cauzele, nivelul atins, direcţiile de evoluţie şi să-şi manifeste apoi puterea prin prevenire, reconcepere, compensare, corectare, recuperare, combatere.

Problema educabilităţii ridică însă şi alte întrebări: ce caracteristici se desprind pentru sistemul de acţiuni, ce grade de manifestare şi realizare pot fi atinse, care condiţii sunt mai favorabile în diverse cazuri, care sunt normele specifice în tratarea diferenţiată, până la ce nivel de profunzime acţionează educaţia la fiecare individ, cât poate dura fiecare acţiune specifică, care este rolul individului însuşi de fiecare dată, cum integrează individul educaţia în contextul tuturor influenţelor, care este rolul particularităţilor de vârstă, ce tipuri de educabilitate se conturează?

Atunci, ne întrebăm şi câtă încredere, ce rol să acordăm educaţiei, în raport cu ceilalţi factori ai dezvoltării? În orice caz, trebuie evitate extremele: fie că educaţia nu are nici un rol, în individ înflorind predestinat forţele interne (ereditare), doar în

mediul înconjurător, prin experienţă curentă, empirică (dar atunci, tot este vorba de educaţie nonformală şi informală!), fie că educaţia are rolul fundamental, conducător în dirijarea formării personalităţii, conform finalităţilor sale.

În fapt, este cooperarea celor trei forme de educaţie (formală, nonformală, informală) cu ceilalţi factori (ereditatea, mediul), diferenţiindu-se însă formulele de combinare, în plan orizontal şi vertical, în conturarea şi afirmarea personalităţii individului.

Aici se rezolvă şi echilibrul între factorii interni (subiectivi) şi cei externi (obiectivi), între stadiile dezvoltării şi ritmul individual, între abordarea globală a personalităţii ca sistem şi dezvoltarea inegală a particularităţilor individuale (ca procese), între organizarea educaţiei permanente şi afirmarea progresivă a autoeducaţiei, motivaţia individului însuşi privind participarea la propria-i formaţie.

Toate acestea arată necesitatea şi puterea educaţiei ca influenţă conştientă, proiectată, coordonată, reglată asupra transformării individului, dar marchează şi puterea de corectare, de diminuare sau de eliminare a influenţelor nefavorabile (ale eredităţii sau ale mediului).

Deci, în raport cu ceilalţi factori, ponderea educaţiei nu trebuie nici maximalizată, nici minimalizată, deoarece ea posedă elementele conştientizării finalităţilor, acţiunilor, mijloacelor.

Iar rezultatele acţiunii exercitate organizat, diferenţiat se constată, se apreciază atât cantitativ (cunoştinţe), cât şi calitativ (nivelul capacităţilor, deprinderilor, competenţelor, atitudinilor, trăirilor, motivaţiei).

1.4. Ce funcţii poate îndeplini educaţia?

Rolurile educaţiei pot fi apreciate în raport cu sensurile ei de bază, cu aşteptările formulate de societate şi educaţi. În acest context, literatura temei prezintă variate funcţii ale educaţiei, într-o ordine şi pondere diferită, după criteriul avut în vedere (I. Bontaş, pp. 19-20; M. Călin, pp. 26-29; S. Cristea, 1998, pp. 190-199; C. Cucoş, 1996a, pp. 27-29; D. Salade, pp. 28-33; M. Stoica, pp. 58-59):

- fie prin raportarea sistemului educaţional la cel social determinant şi la dezvoltarea psihologică a individului, la relaţia lor;
- fie prin raportarea la destinaţiile, categoriile de activitate pe care le promovează;
- fie prin sublinerea contribuţiei elementelor componente specifice, domeniilor manifestării educaţiei, instituţiilor sale;
- fie prin sublinierea modului de valorificare a diferitelor influenţe externe şcolii (nonformale şi informale) sau interne sistemului;
- fie prin promovarea perspectivei psihologice, filosofice, axiologice, praxiologice, manageriale sau cultural-formative, socio-formative.

Toate acestea dovedesc că educaţia trebuie să fie funcţională, pentru a răspunde adecvat unor necesităţi variat formulate, privind dezvoltarea personalităţii, dar şi ea poate formula altele noi (caracterul prospectiv), din combinarea formelor ei.

Pornind şi de la sensul de bază al termenului „funcţie", consemnat de dicţionare, putem deriva mai simplu consecinţele pentru educaţie: sinonimele posibile (calitate de, rol, sarcină, destinaţie, aplicaţie, obligaţie de bază, activitate proprie) arată că acţiunea educaţională este în continuă „stare de funcţionare".

Adică precizează capacitatea ei de a-şi îndeplini sarcinile conturate (prin finalităţi), a fi funcţională cât mai eficient, prin antrenarea mijloacelor pedagogice (conţinuturi, norme, metodologii, procese, resurse, criterii, management, optimizare), în raport cu domeniile în care este inclusă (economic, social, politic, cultural, ştiinţific, tehnologic), în anumite etape, determinate istoric. Complexitatea educaţiei generează funcţii diverse; dar, prin sinteză şi reorientare, în raport cu definirea şi finalităţile educaţiei, următoarele funcţii pot fi relevante, în corelare şi cu caracteristicile ei (cap. 1.2):

A) În raport cu societatea, se conturează ca funcţii:

- conform Legii învăţământului (1995), educaţia „asigură realizarea idealului educaţional întemeiat pe tradiţiile umaniste, pe valorile democraţiei şi pe aspiraţiile societăţii româneşti şi contribuie la păstrarea identităţii româneşti";
- ca factor, educaţia contribuie la conservarea, dar şi la dezvoltarea societăţii, prin transmiterea experienţelor acumulate, dar şi prin anticiparea formării educaţilor, în vederea promovării progresului social, indiferent de domeniu;
- funcţia culturală exprimă unul dintre aspectele esenţiale: selectarea, transmiterea, însuşirea acumulărilor ştiinţifice, culturale ale generaţiilor anterioare şi deschiderea către crearea de noi cunoştinţe, experienţe, modele, produse culturale, instrumente cognitive şi aplicative, competenţe necesare managementului cultural;
- funcţia axiologică este strâns legată de cea culturală, dar sensul ei este acela de a sublinia faptul că selectarea finalităţilor, conţinuturilor, strategiilor, criteriilor de evaluare a educaţiei trebuie raportată la valori, în toate domeniile, în diferite sisteme combinatorii. Şi chiar educatul să primească o educaţie pentru valori, prin valori (educaţie axiologică), ca receptor, beneficiar şi creator;
- funcţia economică relevă şi orientarea educaţiei către pregătirea profesională a indivizilor, integrarea activă şi creativă în piaţa muncii şi valorilor profesionale, conform criteriilor specifice, dar şi aplicarea principiilor economice la conceperea şi realizarea cât mai eficient a activităţii educaţionale;
- funcţia politică reflectă o altă faţetă a relaţiei educaţie-societate: pregătirea individului pentru participarea sa activă în viaţa socială, la organizarea şi realizarea unor programe ale grupurilor sociale, ale organizaţiilor, la promovarea anumitor relaţii sociale, a principiilor democraţiei, la îndeplinirea unor roluri sociale, la echilibrarea relaţiei autoritate-libertate.
  Chiar în plan administrativ, deciziile privind organizarea realizării concrete a educaţiei reflectă o anumită politică educaţională.

B) În raport cu educatul, explicit, educaţia promovează:

- dezvoltarea potenţialului bio-psihic, a calităţii proceselor şi însuşirilor psihice, la nivelul maxim al posibilităţilor individuale, conform principiilor educabilităţii;
- dezvoltarea cognitivă, informaţională, pentru şi prin selecţia, actualizarea, esenţializarea, adaptarea, vehicularea, însuşirea, înţelegerea, aplicarea, abordarea creativă a unui anume volum de cunoştinţe, din diferite domenii ale realităţii;
- dezvoltarea acelor dimensiuni ale personalităţii care sprijină învăţarea continuă, afirmarea socială şi profesională: afectivitatea, atenţia, deprinderile, motivaţia, interesele, caracterul, aptitudinile;
- formarea pentru autoinstruire, autoeducaţie, formare continuă;
- formarea pragmatică, instrumentală pentru a percepe, alege, rezolva, conduce, regla, comunica, acţiona raţional în diferite situaţii concrete ale vieţii, în grup sau autonom, creativ;
- conform Legii învăţământului (1995), educaţia trebuie să realizeze „dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative".

C) În raport cu propriul sistem, cu realizarea sa, educaţia propune:

- corelarea, armonizarea, compensarea influenţelor formale, nonformale prin parteneriat educaţional, pentru promovarea programelor diferenţiale, soluţionarea echilibrată a obiectivelor, prevenirea şi combatarea factorilor perturbatori, a elementelor contradictorii, verificarea de soluţii conturate în practică;
- utilizarea de criterii înnoite în selectarea, precizarea, organizarea, transmiterea, învăţarea, valorificarea valorilor şi experienţelor generaţiilor anterioare, în conţinuturi revăzute calitativ, organizate în programe curriculare;
- aplicarea de criterii de eficienţă în conceperea, antrenarea componentelor acţiunilor educative (resurse, agenţi, conţinuturi, metodologii, organizare, timp, situaţii), pentru realizarea calitativă a rezultatelor aşteptate (eficacitate, reuşită, succes, progres);
- utilizarea principiilor educaţiei permanente în conceperea curricula pentru diferite etape, cicluri educative, tipuri, profiluri de formare, instituţii educative.

Complexitatea procesului educaţional, realizarea lui practică, adesea în mod contradictoriu, impun însă combinarea funcţiilor, pentru a asigura unitatea de acţiune. D. Salade (p. 33) ne stimulează: „O concepţie îndrăzneaţă, deschisă, modernă despre formarea omului, despre limitele şi puterile educaţiei, despre răspunderea celor implicaţi într-o astfel de activitate ar trebui să ne oblige mai mult la întreprinderea unor proiecte în care perspectivele de abordare a educaţiei să realizeze o sinergie nouă cu funcţiile pe care le exercită, în cadrul unui sistem".

1.5. Ce ipostaze, forme îmbracă educaţia?

Din analiza caracteristicilor şi funcţiilor educaţiei rezultă că personalitatea, în curs de dezvoltare sau perfecţionare, suportă variate categorii de influenţe şi acţiuni, fiecare cu altă forţă de modelare, sensibilizare, cu alte efecte.

Dacă tot ceea ce ne înconjoară ne influenţează, atunci educaţia este interesată de cunoaşterea, receptarea şi chiar dirijarea, organizarea, reglarea acestora, după gradul lor de manifestare, de relaţionare. Astfel, luând drept criteriu acest mod de influenţare, educaţia este:

- conştient organizată, sistematică, instituţionalizată, statuată, reglementată, coordonată, dirijată, planificată, evaluată, expresie a unei politici educaţionale, cu scopuri şi conţinuturi comune, reglementate prin acte normative. Aceasta poate fi denumită ca „educaţie formală", „oficială" (lat. *formalis* – organizat legal);
- sau/şi desfăşurată în afara formelor statuate explicit, ca instituţii şcolare, cu un grad de independenţă, cu obiective diferenţiate, cu participarea altor factori sociali, cu funcţii compensatorii faţă de şcoală, dirijată potrivit specificului, dar în relaţie de parteneriat cu şcoala. Prin opoziţie, ea poate fi denumită „educaţie nonformală" (lat. *nonformalis* – în afara formelor oficiale de organizare);
- sau/şi neorganizată, spontană, difuză, prezentă prin informaţii receptate neintenţionat, venite din mediul înconjurător (natural, social, cultural), dar în relaţie cu nivelul de dezvoltare, culturalizare, sensibilizare al individului. Ea este „educaţia informală" (lat. *informalis* – fără formă, involuntar, inconştient, neaşteptat).

Acest criteriu pentru distingerea formelor educaţiei este de dată relativ recentă în literatura noastră pedagogică, unde sunt prezentate notele lor caracteristice (I. Bontaş, pp. 16-17; M. Călin, 1996, pp. 31-33; I. Cerghit, pp. 27-30; S. Cristea, 1998, pp. 126-129, 135-137, 184-186; C. Cucoş, 1996a, pp. 35-38, 1998, pp. 33-42; I. Jinga, E. Istrate, pp. 151-161; I. Maciuc, p. 114; A. Neculau, T. Cozma, 1994, pp. 25-32; M. Stoica, pp. 59-60; E. Surdu, pp. 111-124; G. Văideanu, pp. 222-237).

M. Călin (1996, p. 32) aduce în discuţie şi alte criterii, pe care le considerăm mai adecvate esenţei educaţiei, pe lângă cel organizatoric, instituţionalizat, subliniind notele calitative:

- criteriul efectului maxim, al desfăşurării în timp, al educaţiei permanente: educaţia iniţială (acţiunea de bază, în şcoala obligatorie), educaţia recurentă (liceu, învăţământ superior, pentru alternarea formării generale cu cea specială) şi educaţia, formarea continuă;
- criteriul ontologic (în raport cu individualitatea): educaţia transformatoare (comportamente simple, dificile) şi educaţia „conservatoare" (de ocrotire, de prevenire, de rutină);
- criteriul epistemologic: educaţie întemeiată ştiinţific şi educaţie empirică (sub formă de meşteşug, tehnică);

- criteriul axiologic: educaţie reuşită, eficientă şi ineficientă;
- criteriul pragmatic: acţiuni educative oportune, acţiuni inoportune (de rutină) şi acţiuni creative;
- criteriul normativ-deontic (cu respectarea prescripţiilor, regulilor procedurale): acţiuni educative obligatorii, acţiuni permisive şi acţiuni interzise.

Fiecare dintre formele educaţiei preia şi realizează anumite aspecte ale educaţiei, problema fiind însă integrarea lor în sistem. G. Văideanu (p. 234) apreciază preocupările actuale de articulare a celor trei forme de bază: „Educaţia nu se mai poate reduce la instruirea de tip şcolar (formal) şi instituţiile de învăţământ ar pierde dacă s-ar izola de contextul cultural-educativ sau dacă s-ar angaja în lupta pentru impunerea valorilor purtătoare de viitor şi pentru contracararea unor influenţe sau orientări dăunătoare".

De ce este acum necesară această integrare, acest parteneriat? Un posibil răspuns (C. Cucoş, 1996a, pp. 37-38) semnalează drept raţiuni: capacitatea de a răspunde adecvat la situaţii noi şi complexe, conştientizarea unor nevoi individuale şi colective deosebite, sensibilizarea la situaţii de blocaj care cer rezolvări deosebite, nevoia creşterii independenţei în acţiune, conjugarea eforturilor mai multor factori educativi, creşterea posibilităţilor de selecţie adecvată pentru diferite profesiuni tot mai specializate, sporirea rolului inteligenţei concrete etc.

Care ar putea fi modalităţile de integrare? Literatura pedagogică propune unele soluţii (S. Cristea, 1998, pp. 126-129, 136-137, 187; C. Cucoş, 1996a, pp. 37-38, 1998, pp. 38-42; G. Văideanu, pp. 228-237): lecţii tematice generale, lecţii de deschidere spre informaţia obţinută în cadru nonformal şi informal, lecţii în echipe de profesori de diferite specialităţi, lecţii de educaţie pe teme extraşcolare actuale, ore de sinteze periodice pe teme din problematica lumii actuale, completarea învăţării în clasă cu cea independentă, activităţi în cercuri de elevi şi în grupuri mici, activităţi ca răspuns la interese manifestate, introducerea de discipline opţionale actuale în planul de învăţământ, deschiderea manualelor către informaţii suplimentare, includerea în evaluare şi a raportării critice la influenţele extraşcolare, abordarea interdisciplinară, atragerea comunităţii în parteneriatul educaţional ş.a.

Toate acestea trebuie să se reflecte în reforma curriculară a învăţământului, în asigurarea priorităţii formativului, în revederea criteriilor de evaluare, a relaţiilor de comunicare.

1.6. Ce conţinut, dimensiuni are educaţia?

Pentru realizarea idealului propus – dezvoltarea integrală, armonioasă, liberă, autonomă şi creativă a personalităţii –, activitatea educativă se diversifică în raport şi cu componentele individualităţii, rezultând conţinuturi, obiective, metodologii distincte.

Astfel, latura bio-fiziologică a personalităţii devine obiectiv general pentru educaţia fizică, iar dimensiunea psiho-socio-culturală pentru educaţia intelectuală (cunoaşterea realităţii în mod ştiinţific), educaţia morală (cunoaşterea şi aplicarea

valorilor, normelor realităţii sociale), educaţia profesională, tehnologică (cunoaşterea şi formarea pentru realitatea profesiunilor), educaţia estetică (cunoaşterea şi formarea pentru armonia, frumuseţea realităţii înconjurătoare).

Acestor conţinuturi, forme clasice ale educaţiei, li se adaugă noi dimensiuni, derivate din problematica lumii contemporane şi surprinse în numeroase studii actuale: educaţia civică, educaţia religioasă, educaţia pentru viaţa de familie, educaţia juridică, educaţia economică, educaţia politică, educaţia sexuală, educaţia pentru timpul liber, educaţia nutriţională, educaţia pentru pace, educaţia pentru drepturile omului, educaţia pentru democraţie, educaţia demografică, educaţia ecologică, educaţia pentru comunicare, educaţia pentru schimbare, educaţia axiologică şi altele, în curs de conturare (G. Văideanu, pp. 105-110; C. Cucoş, 1996a, pp. 30-34; T. Cozma, în C. Cucoş, 1998, pp. 23-29).

Un tablou sintetic şi comparativ al obiectivelor tuturor acestor educaţii ar evidenţia din nou complexitatea activităţii, diversitatea câmpului de intervenţie pentru formarea, dezvoltarea personalităţii în plan cognitiv, afectiv-atitudinal, acţional.

1.7. Care este rolul educatului însuşi?

Din studiul problematicii educaţiei ca activitate conştientă, orientată, rezultă rolul educatorului în conceperea, coordonarea, realizarea, optimizarea influenţării dezvoltării personalităţii educatului, ca obiect. Dar acesta nu acţionează şi el în acelaşi sens, nu preia obiective şi acţiuni, strategii, norme pe măsură ce se maturizează, îşi conştientizează posibilităţile, nivelul atins, instrumentele?

Psihologia genetică oferă date semnificative asupra acestei evoluţii, încât este justificată transformarea progresivă, chiar o dată cu începerea educaţiei, a educatului din obiect în subiect, capabil să se autocunoască, autoevalueze, autoformeze, autoinstruiască, autocorecteze, deci să se autoeduce.

Astfel, putem considera că educatul însuşi este al patrulea factor al devenirii personalităţii, alături de ereditate, mediu, educaţie. Personalitatea sa este un produs al acestora, dar şi al propriei intervenţii. Or, pentru ca această intervenţie să fie optimă, oportună, este nevoie ca să devină unul din obiectivele esenţiale ale educaţiei, în unitatea celor trei forme ale sale, iar nu un efect ce derivă de la sine, neorientat, nestimulat, neexersat explicit.

Contribuţii teoretice sunt relevante în problematică (Şt. Toma, 1983; A. Barna, 1995; I. Comănescu, 1996; D. Salade, 1998, pp. 197-225), dar programele acţionale explicite sunt încă sporadice, nesistematizate.

Un pas concret îl reprezintă, în cadrul reformei curriculare, introducerea unui domeniu nou în planul de învăţământ ca arie curriculară, „consilierea şi orientarea" (conform documentului de bază al MEN, „Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă", 1998). Însă, în afara obiectivelor referitoare la orientarea profesională, problematica autoeducaţiei nu este vizată decât parţial: „facilitarea participării la viaţa socială variată, dezvoltarea unei strategii personale

de evitare a eşecului şcolar, formarea atitudinilor de acceptare a schimbărilor din mediu, participarea motivată la iniţierea şi derularea propriului traseu de învăţare".

Formarea pentru autoinstruire este o dimensiune importantă, dar autoeducaţia cere şi exersarea conştientizată a autocunoaşterii, autoevaluării, autoechilibrării formării personalităţii în dimensiunile sale, autocorectării, autocompensării, prin punerea educaţilor în variate situaţii, nu numai şcolare, cu o asistenţă progresiv diminuată, prin colaborarea educaţiei formale şi nonformale.

Maturizarea psiho-socială este un factor determinant, dar şi sprijinirea raţională a interiorizării efectelor acţiunilor educative poate face ca educatul să ajungă treptat să aprecieze obiectiv cine este, ce poate, ce vrea, ce crede, de cine şi ce are nevoie, ce este posibil, ce motive are, cum poate depăşi dificultăţile ş.a.

Sugestii aplicative. Ipoteze

1) Reţineţi şi comentaţi diferite sensuri, definiţii date educaţiei, în proverbe, culegeri de maxime, lucrări pedagogice. În baza microculegerii rezultate, a inventarului de note caracteristice găsite, formulaţi o definiţie proprie. Apoi, raportaţi-o la cea dată în cap. 1.1.
2) Reluând cap. I, precizaţi acum dacă şi în ce măsură se poate argumenta că educaţia este domeniul propriu de studiu al pedagogiei sau/şi al altor ştiinţe socio-umane. Formulaţi propria opinie.
3) Dacă educaţia este o activitate complexă şi prin caracteristicile semnalate, ce dificultăţi credeţi că apar în conceperea şi realizarea ei practică? Întocmiţi o listă de întrebări, probleme ce se pot contura astfel. Aproximaţi posibilitatea rezolvării lor, în condiţiile învăţământului actual, în curs de reformare.
4) S-a demonstrat că personalitatea unui individ este un rezultat al interacţiunii a patru factori: ereditatea, mediul, educaţia, autoeducaţia. Prezentaţi principalele elemente ale concepţiei dvs. în această problemă. Raportaţi-o la propria experienţă, la poziţia pedagogiei actuale, a unor educatori practicieni cunoscuţi. Este justificat optimismul pedagogic?
5) Apreciaţi critic: personalitatea dvs. este un rezultat al acţiunii celor trei forme de educaţie, în mod echilibrat? Cum aţi concepe un model acţional pentru verificarea tezei necesităţii cooperării educaţiei formale cu cea nonformală şi cea informală? Sau completaţi actuala educaţie şcolară cu acţiuni ale celorlalte forme.
6) Analizaţi critic stadiul dezvoltării personalităţii dvs. sau a unui coleg din perspectiva obiectivelor dimensiunilor educaţiei. Tabloul comparativ rezultat vă oferă un ghid al realizărilor sau deficienţelor actuale. Ce proiecte de autoeducaţie puteţi dezvolta atunci?
7) Educaţia este „în expansiune", afirmă specialiştii. Găsiţi argumente pro şi contra. Ce probleme credeţi că apar în aplicarea modelului în practica educaţională?

Comentaţi, din această perspectivă, direcţiile de reformă a învăţământului, stabilite de documentele de politică educaţională elaborate în aceşti ani.

8) Propunem două capete de liste de probleme care răspund la întrebarea „Încotro educaţia?". Completaţi-le cu altele, pe care le consideraţi esenţiale, în baza studiului, experienţei:

a) Probleme de natură teoretică, conceptuală privind:
- considerarea investiţiei în om ca investiţie socială de bază;
- definirea problematicii lumii contemporane în termeni de educaţie şcolară şi permanentă;
- definirea statutului epistemologic al ştiinţei educaţiei;
- marcarea interesului sporit faţă de valori, capacităţi, atitudini.

b) Probleme de natură aplicativă, de programare curriculară:
- construirea de modele alternative de educaţie diferenţială;
- re-definirea finalităţilor, conţinuturilor, metodologiilor;
- includerea şcolii în sistemul educaţiei permanente;
- reconsiderarea formării iniţiale şi continue a educatorilor.

9) După ce v-aţi conturat o imagine generală asupra domeniului educaţiei, schiţaţi dimensiunile unui portret-robot al educatorului-profesor (cunoştinţe, capacităţi, abilităţi, atitudini, competenţe). Realizaţi atunci şi o autoevaluare.

2. Existenţa unei legităţi pedagogice

2.1. Pedagogia are legi proprii?

Pedagogia ştiinţifică este o ştiinţă autonomă pentru că operează, în conţinutul ei, cu instrumente specifice acesteia: teorii pedagogice (teorii, concepte, definiţii), legi (axiome, legi, quasilegi), principii (principii, norme, reguli) – susţine Şt. Bârsănescu (pp. 350-359).

Statutul pedagogiei ca ştiinţă a fost contestat (şi este încă!) în principal pentru „imposibilitatea" existenţei legilor proprii, dar în sensul ştiinţelor pozitive, al determinărilor precise, obligatorii, certe, între cauze şi efecte, al raporturilor între fenomenele educative, ca raporturi obiective, generale, esenţiale, necesare, permanente şi care se respectă întocmai în practică.

În schimb, se acceptă prioritar caracterul normativ al pedagogiei: educaţia se conduce după anumite prescripţii, norme, reguli, condiţii minimale de îndeplinit, pentru atingerea unui scop.

Este totuşi necesar şi posibil să acceptăm legitatea în pedagogie, pentru că există o realitate obiectivă a educaţiei, care apare, se produce, se dezvoltă conform unei relaţii dominante şi permanente între elementele sale interne şi externe. La fel, se manifestă unele condiţionări regulate, unele explicaţii cauzale ale esenţei educaţiei, unele repetabilităţi ale diferitelor aspecte sau relaţii ale educaţiei, deşi se manifestă

şi o anumită posibilitate specifică apariţiei de efecte educative variate, deşi cauzele ce influenţează pot fi aceleaşi şi în condiţii organizatorice relativ identice.

Contestarea încă a pedagogiei ca ştiinţă ţine de: specificul domeniului (educaţia ca activitate umană, subiectivă), al obiectului ei (individualitatea educaţiei), de variabilitatea situaţiilor concrete, de interpretarea mai ales calitativă a fenomenelor, de determinarea complexă şi de studiul educaţiei şi din perspectiva altor ştiinţe, de dificultatea posibilităţii unei organizări şi desfăşurări riguroase a activităţii sau cercetării pedagogice, de relativitatea şi constanţa adevărurilor, chiar cu tendinţe de generalizare.

Concluzia ar fi: dacă nu există legi ca în ştiinţele pozitive (fizica, matematica), nu există legi nici în pedagogie sau în alte ştiinţe „inexacte", socio-umane! Pedagogia este artă, nu ştiinţă!

Alte argumente în favoarea legităţii specifice se referă la:

- faptul că reflectă modalităţile constante, orientate, de concepere, organizare, realizare, ameliorare a diferitelor aspecte ale educaţiei;
- posibilitatea obţinerii unor bune rezultate, prin cunoaşterea şi respectarea lor. De aici, rolul important al formulării ipotezelor în educaţie, ca efecte posibile ale relaţiilor cauzale exprimate legic, în diferite grade de generalitate şi concretizate practic apoi acţional sub formă de principii, norme, reguli;
- exprimă condiţia, criteriul după care un enunţ pedagogic poate fi considerat întemeiat, pentru că arată cauzalitatea, necesitatea, îi oferă cea mai bună explicaţie. Există astfel o explicaţie cauzală, globală a producerii fenomenelor educative („Orice proces educativ are o cauză şi produce un alt proces, ca efect") şi altele pentru situaţii particulare: „de stare" (evoluţia unei acţiuni educative), „de condiţionare" (adaptarea educaţiei la condiţiile date), „funcţionale" (predarea şi învăţarea unor discipline pentru pregătirea profesională).
  Cum educaţia are o condiţionare complexă, multe dintre aspectele ei (M. Călin, 1996, pp. 5-6) au o cauzalitate psihologică (legile dezvoltării psihicului uman), biologică (legile dezvoltării speciei umane, a organismului), sociologică (legile dezvoltării sociale a individului, ale adaptării la mediul social), antropologică (legile devenirii umane), filosofică (relaţia între necesar şi posibil în educaţie);
- posibilitatea legităţii determină situarea pedagogiei/ştiinţelor pedagogice în apropierea ştiinţelor pozitive, pentru că „îşi formulează teoriile, legile şi principiile pornind de la fapte, de la datele concrete, ca toate ştiinţele" (Şt. Bârsănescu, pp. 358-359), depăşind faza filosofică.

Este şi o ştiinţă pozitivă (I. Nicola, 1996, p. 40), pentru că obiectul său este real, concret, supus organizării şi verificării, în primul rând. Apoi, ca proces, educaţia reprezintă un sistem de relaţii cauză-efect ce poate fi descris, explicat, prevăzut, evaluat (cantitativ şi calitativ), se referă la situaţii concrete, chiar dacă sunt diversificate.

Relaţia între general şi individual în educaţie este adesea utilizată drept criteriu pentru a nu recunoaşte legitatea pedagogică, ca relaţie între nomotetic (universal) şi

idiografic (individual, particular), pedagogia fiind doar „un domeniu de activitate practică", după cum sesizează şi C. Bîrzea (pp. 85-89).

Dar educaţia este şi un fenomen general (universal) şi de grup sau individual, ceea ce a şi condus la acceptarea unei „pedagogii a esenţei şi alta a existenţei" (B. Suchodolski, 1977). Conflictul a dominat gândirea pedagogică, din antichitate şi până astăzi, dar s-a ajuns la concluzia că „ar trebui ca pedagogia să fie o pedagogie în acelaşi timp a existenţei şi a esenţei" (B. Suchodolski, p. 88).

Şi mai este semnalarea încă a unei relaţii: cea dintre variabil şi stabil (L. Itelson, 1967). Este recunoscută deosebita variabilitate, diversitate, complexitate a proceselor, fenomenelor educative, sub influenţa factorilor, variabili şi ei. Ceea ce nu exclude însă legea cauzalităţii: „Orice acţiune are cauze şi efecte".

Cercetarea pedagogică pune însă în evidenţă mai ales „legi ascunse" ale acestei complexităţi: stabilitatea totuşi a unei anumite distribuţii a evenimentelor sau fenomenelor educative aleatorii, datorită unor însuşiri cu o frecvenţă relativă. Faptul este pus în evidenţă de teoria probabilităţilor, care este intens utilizată în interpretarea statistică a fenomenelor educative (L. Itelson, 1967; A. Novak, 1977).

Aceşti parametri statistici, numerici şi funcţionali, sunt expresia unor legi care determină comportarea evenimentelor, mărimilor şi proceselor educative aleatorii, în diverse condiţii, şi oferă posibilitatea de a opera cu acestea şi de a prevedea rezultatele interacţiunii lor (L. Itelson, pp. 10-25).

Este interesant însă de observat că aceleaşi frământări există şi la o altă disciplină apropiată şi consolidată totuşi mai clar – psihologia (M. Zlate, pp. 141-175). Şi aici, posibilitatea legităţii şi a statutului de ştiinţă întâmpină relativ aceleaşi dificultăţi, în stabilirea legilor specifice: relativitatea cunoaşterii ştiinţifice, greutatea previziunii comportamentului exact, lipsa caracterului de determinare clasică a legilor, afirmarea caracterului lor probabilistic, tendinţa legilor calitative de a le domina pe cele cantitative, legilor cauzale li se alătură legi finaliste (teleologice), legile pur psihologice sunt dublate de altele, derivate din relaţia cu alte ştiinţe sau legile pot interfera.

Acestea tocmai pun în valoare rolul explicaţiei, descrierii, previziunii, care conduc la înţelegerea, interpretarea şi formularea legilor, construirea modelelor teoretice, explicative, descriptive ş.a.

2.2. Ce sunt legile pedagogice?

Pentru o lege pedagogică, reţinem ca note esenţiale (Şt. Bârsănescu, pp. 353-355; I. Bontaş, p. 22; S. Cristea, 1998, p. 266; L. Filimon, pp. 41-47; L. Itelson, pp. 25-60):

- este un adevăr de maximă generalitate pentru practica educativă;
- exprimă raporturi esenţiale, necesare, generale, relativ stabile, repetabile între elementele fenomenului educaţional;
- determină condiţiile obiective în care se produce relaţia între fapte şi limitele de acţiune;
- prevede rezultatele evoluţiei fenomenului, anticipă aşteptările;

- permite derivarea altor categorii, cu un grad mai restrâns de generalitate: principii, norme, reguli, cerinţe;
- permite crearea de posibilităţi pentru o adecvată organizare, orientare a educaţiei în acţiunile desfăşurate;
- întâi se formulează ca o ipoteză de cercetare, care apoi este verificată experimental, interpretată, generalizată;
- cuprinde un model simbolic izomorf al unor relaţii, în variante existente, în anumite condiţii, între anumite clase de elemente educative.

Caracteristicile de masă ale fenomenelor educative sunt evidenţiate prin metode statistice de determinare a probabilităţii de manifestare sau prin analogie, modelare sau descriere calitativă.

De altfel, pedagogia este definită şi ca „o ştiinţă a modelelor" (C. Bîrzea, pp. 104-128), pentru că utilizează variate reprezentări ale legităţii: grafice, sisteme, planuri, structuri, scheme, ilustraţii, ipoteze, formule, modele teoretice, analogii pentru a exprima caracteristicile de bază ale educaţiei, pentru a facilita cunoaşterea esenţei sale;

- stabileşte ceea ce este în fapt, nu ceea ce se prescrie (norme, reguli) şi se poate explica fie determinist (cauză-efect), fie statistic (probabilistic), se poate exprima prin axiome sau ca generalizări simple, empirice (semi-legi, regularităţi) sau ca legi propriu-zise.

De altfel, se recunoaşte că încă „majoritatea legilor pedagogice sunt legi statistice", rezultate din interpretări de date empirice, limitate la contextul de referinţă. Din acest motiv, se completează cu legile prin analogie sau/şi cu legile probabilistice (C. Bîrzea, p. 88);

- ar putea deriva şi din relaţiile deterministe, universale (C. Bîrzea, pp. 87-88; M. Călin, pp. 5-7), dar nu sunt încă legi, pentru că nu se pot anticipa precis acţiunile, efectele. Ele pot doar lămuri cauzele şi condiţiile sau pot anticipa toate situaţiile particulare ale unei acţiuni, ale unui comportament, căci relaţiile cauză-efect pot fi: de stare, de condiţionare, funcţionale, dinamice, structurale, statistice.

Câteva exemple de legi pedagogice sunt ilustrative:

- legea posibilităţii ca fiecare individ să fie educat (educabilitatea);
- legea concordanţei între cerinţele dezvoltării sociale şi evoluţia problematicii teoretice şi practice a educaţiei;
- legea interacţiunii optime între factorii educaţiei: educator(i), educat, instituţii şcolare, instituţii extraşcolare, familie, grupuri;
- legea unităţii între formele educaţiei: formale, nonformale, informale;
- legea caracterului diferenţiat al educaţiei, determinat de particularităţile individuale şi de vârstă ale educaţilor;
- legea îmbinării simultane sau/şi a activităţii de predare cu munca independentă a elevilor şi cu evaluarea;
- legea unităţii între educaţie şi instrucţie, între autoeducaţie şi autoinstruire în dezvoltarea personalităţii;
- legea abordării educatului ca obiect şi subiect al educaţiei;

- legea cunoaşterii şi utilizării rezultatelor unei acţiuni educative ca stimulent pentru realizarea următoarei sarcini, situaţii;
- legea priorităţii, în etapa copilăriei, a rolului exerciţiului moral, a modelului de conduită în faţa teoriei, convingerii morale;
- legea distribuţiei rezultatelor şcolare într-un colectiv eterogen, conform curbei gaussiene şi adaptării adecvate a predării-învăţării;
- legea proiectării activităţilor educative: orice acţiune conştientă poate fi anticipată, organizată în baza evaluării iniţiale a elementelor componente;
- legea caracterului permanent al educaţiei ş.a.

Din această exemplificare parţială rezultă că şi în pedagogie pot exista categorii de legi cunoscute în ştiinţele exacte (C. Bîrzea, pp. 86-87), precum: legi „de experienţă" (observabile), care pot deveni „teoretice" prin verificare generalizată în experinţe sau legi „cauzale" (relaţii cauză-efect, de constatare a prezenţei sau absenţei unui fenomen educativ) sau legi „non-cauzale" (prin evidenţierea unor relaţii de succesiune temporală, localizare, raporturi de similitudine-diferenţă, scop-mijloace, general-particular).

Iniţial, majoritatea legilor din pedagogie au fost preluate din psihologie (unde metoda experimentală a fost mai uşor utilizată), pornind de la obiectul educaţiei (personalitatea copilului) şi apoi din psihologia educaţiei (legile dezvoltării, legile învăţării): legea efectului exerciţiului, a trebuinţei, a extensiunii vieţii mentale, a conştientizării, a interesului, a compensaţiei, a autonomiei funcţionale, a echilibrului, a adaptării, a antrenamentului ş.a.

La fel, pot fi găsite legi provenite şi din alte discipline cu care pedagogia cooperează, dar nu pot fi specific pedagogice.

Mult timp a dominat ideea că legile pedagogice trebuie stabilite utilizând aceeaşi procedură ca în ştiinţele pozitive (L. Itelson, pp. 30-38): construirea unui model simbolic explicativ ca ipoteză, experimentarea în variate condiţii, măsurarea rezultatelor, interpretarea cantitativă şi calitativă, definitivarea modelului probabilistic, reprezentativ pentru legăturile esenţiale (numeric, schematic, descriptiv, teoretic, operaţional).

Dar în prezent se consideră că pedagogia trebuie să depăşească faza deterministă, statistică, matematizată în stabilirea legilor, sub influenţa ştiinţelor exacte. Astfel, epistemologia contemporană (C. Bîrzea, pp. 14-19) evidenţiază noi dimensiuni, tendinţe care invită cercetarea pedagogică în problematică:

- abordarea holistică ce-şi propune sesizarea semnificaţiei ansamblului, complexităţii, în locul relaţiilor cauzale, deterministe, simple, a relaţiilor inter- şi transdisciplinare;
- diminuarea importanţei, priorităţii acordate interpretării cantitative, statistice în favoarea celei calitative a structurilor;
- acceptarea hazardului ca principiu explicativ, aleator al probabilităţii manifestării fenomenelor educative;
- dezvoltarea unei viziuni „constructiviste" asupra obiectului studiat;
- apropierea între cunoaşterea ştiinţifică şi cea artistică, creativă;

- infirmarea rolului reflecţiei epistemologice, când o ştiinţă îşi poate defini propria ţinută ştiinţifică, din interior;
- căutarea de noi criterii de raţionalitate, prin comunicare, consens;
- schimbări în limbajul ştiinţelor, cu accent pe aspectele pragmatice, pe aplicaţii, pe limbajul interştiinţific.

O altă problemă a legităţii în pedagogie, dincolo de stabilirea, formularea şi interpretarea lor teoretică, este cea a utilizării, aplicării în practica educativă, pentru a satisface cât mai eficient, raţional acţiunile. Aceasta se poate însă realiza urmărind derivarea legilor în principii, apoi în norme, ulterior în norme concrete în diferite probleme, domenii ale educaţiei.

2.3. De la legi la principii pedagogice

Vechimea educaţiei ca activitate umană empirică, apoi evoluţia ei, dificultatea şi întârzierea formulării cu claritate a legilor, generalizărilor maxime au făcut să se contureze şi să se accepte cu prioritate normativitatea pedagogică (principii, norme, reguli).

Delimitarea noţiunilor implicate, a concepţiilor pedagogice conturate de-a lungul istoriei educaţiei poate evidenţia chiar mai adecvat caracterul ştiinţific, complexitatea pedagogiei şi mulţi autori insistă pe acest aspect (Şt. Bârsănescu, pp. 355-358; C. Bîrzea, pp. 85-95; I. Bontaş, pp. 119-120; I. Cerghit, pp. 120-123; S. Cristea, 1998, pp. 368-371; C. Cucoş, 1996a, pp. 54-55; M. Ionescu, I. Radu, pp. 57-59; A. Neculau, T. Cozma, 1994, pp. 147-148; I. Nicola, 1996, pp. 350-351).

Faţă de legi, cu care sunt adesea confundate, principiile (lat. *princips* – primul; *principium* – normă, lege) au „un statut epistemologic diferit. Ele sunt produsul unei convenţii şi, în consecinţă, au un caracter consensual şi intersubiectiv. Ele sunt create de oameni pentru a reglementa raporturile lor la un moment dat şi în anumite condiţii. Legile, în schimb, există independent de voinţa oamenilor, care pot, cel mult, să le descopere şi să le folosească în explicarea raţională a lumii. Principiile reprezintă un «archè», o sursă primordială, o orientare imperativă exprimând un ideal" (C. Bîrzea, pp. 88-89).

Faţă de legi, principiile pedagogice prezintă ca note:

- sunt teze călăuzitoare în activitate, prescripţii, recomandări, cerinţe generale, imperative pentru acţiune, ca nişte „faruri" sau „piloni".
  Sunt linii conducătoare ale comportamentului pedagogic, stau la baza organizării, desfăşurării procesului, orientează acţiunea, dar nu trebuie confundate cu practicile specifice, unde acţionează alte categorii (normele, regulile). Principiile sunt adevăruri fundamentale, cu aplicaţie mai largă, pe fondul unor legităţi, ca adevăruri de maximă generalitate;
- se stabilesc pe baza unei analize concrete a faptelor şi rezultatelor unor generalizări ale practicii pozitive, pe cale inductivă sau a transformării unor legi în norme de activitate, pe cale deductivă;

- ca idei călăuzitoare, ele orientează procesul, activitatea spre realizarea scopurilor educaţiei, ca axiome ale activităţii practice. Ele sunt întemeiate pe concretul educaţiei, sunt „imperative axiomatice" (S. Cristea, 1996, p. 121) sau sunt „cerinţe categorice/operaţionale" care proiectează, ordonează, realizează activitatea educativă (p. 124);
- sunt un rezultat al experienţei educative, al analizei concepţiilor diferiţilor pedagogi asupra raportului dintre natura elevilor, scopul educaţiei şi efectele activităţii;
- primesc practic note specifice după componenta educativă la care se referă (obiective, conţinut, metodologie, evaluare, conducere) sau după dimensiunea educaţiei (intelectuală, morală, fizică, estetică, tehnologică) sau după forma educaţiei (formală, nonformală);
- acţionează, se respectă în sistem, pentru că şi procesul educaţiei este unitar, bazat pe interrelaţia între dimensiuni, factori, conţinuturi, strategii, resurse, etape, forme;
- prin rezultatele cercetării pedagogice, ale dezvoltării teoriei şi practicii educative, principiile pot fi multplicate ca număr, pot fi reformulate mai adecvat stadiului dezvoltării, pot fi fundamentate şi pe mai multe relaţii interdisciplinare ale pedagogiei;
- exprimă constanţa procedurală, elementul de continuitate regăsibil în mai multe situaţii educative similare, iar ca exigenţe respectate de către educator, îi dau acestuia intrumentele generale, pârghiile de concepere, realizare, optimizare a acţiunii educative;
- „nu sunt legi prin ele însele, deoarece nu reflectă direct relaţii legice ale activităţii educative, socotită ca un fapt dat, ci sunt numai cerinţe care se pun prealabil acestei activităţi, în organizarea şi desfăşurarea ei" (N. Apostolescu, p. 29). Dar dobândesc caracter legic prin relaţia cu esenţa procesului educativ, cu necesitatea realizării obiectivelor;
- reflectă raportul între legile obiective şi acţiunile subiective ale educatorului, care realizează activităţi în anumite condiţii concrete, deci sunt „legi subiective" (S. Cristea, 1996, p. 121; 1998, p. 370), au valoare strategică şi operaţională pentru proiectarea, realizarea activităţii, programarea secvenţelor, relaţionarea educator-educat, perfecţionarea acţiunilor;
- în sinteză, ele îndeplinesc funcţii generale: orientează traseul educaţiei în realizarea obiectivelor, normează practica educaţiei şi sugerează cerinţe de respectat, prescriu moduri de rezolvare a situaţiilor, reglează activitatea educatorului (C. Cucoş, 1996a, p. 56).

Ilustrarea celor de mai sus cu exemple se impune:

- **în conceperea şi realizarea educaţiei**, în general, pot fi considerate ca principii: principiul relaţiei bilaterale educator-educat, al conţinutului informaţional al ofertei educaţionale, al desfăşurării în raport cu anumite finalităţi, al adaptării la posibilităţile de receptare ale educatului, al unităţii de acţiune, al trecerii de la educaţie la autoeducaţie, al corelaţiei între formele educaţiei (D. Popovici, p. 76);

- **în educaţia intelectuală**: principiul educaţiei „prin ştiinţă şi pentru ştiinţă", al unităţii şi diversităţii, al ponderii aspectului formativ asupra celui informativ, al adaptării la particularităţile de vârstă şi individuale, al respectării sistematizării şi continuităţii, al participării active şi conştiente în învăţare, al îmbinării inducţiei cu deducţia, al teoriei cu practica;
- **în educaţia morală**: principiul îmbinării conducerii pedagogice cu independenţa educaţilor, al sprijinirii pe elementele pozitive ale personalităţii pentru înlăturarea celor negative, al îmbinării respectului cu exigenţa, al asigurării unităţii şi continuităţii, consecvenţei influenţării educative, al îmbinării educaţiei individuale cu educaţia în şi pentru grup, al raportării la valorile morale autentice;
- **în educaţia estetică**: principiul educaţiei prin valori artistice autentice, al perceperii iniţiale globale, profunde şi creatoare a realităţii estetice, al perceperii unitare a conţinutului şi formei obiectului estetic, al realizării şi autorealizării progresive a personalităţii estetice;
- **în educaţia fizică**: principiul corespondenţei între dezvoltarea fizică şi cea psihică, al interdependenţei între formarea deprinderilor igienico-sanitare şi dezvoltarea potenţialului biologic, al pregătirii pentru activitatea sportivă de performanţă, al luării în considerare a posibilităţilor şi preferinţelor educaţilor;
- **în educaţia permanentă**: principiul asigurării continuităţii în formarea şi dezvoltarea personalităţii, al adaptării programelor curriculare şcolare şi postşcolare la cerinţele sociale, al pregătirii în toate etapele şcolarităţii pentru adaptarea la condiţiile sociale în schimbare, al antrenării formelor educaţiei (S. Cristea, 1998, p. 138);
- **în stabilirea categoriilor de obiective ale educaţiei**: principiul respectării etapelor dezvoltării personalităţii, al axării pe grupurile de obiective ale procesului de învăţământ, al înlănţuirii logice, sistemice a categoriilor de obiective, al structurării, ierarhizării, al întrepătrunderilor structural-sistemice între obiective ale diferitelor domenii (M. Ionescu, I. Radu, 1995, p. 90).

În acest mod, ar putea continua o listare a principiilor educaţiei şi pentru alte probleme ale conceperii şi realizării ei, ca exigenţe generale ce trebuie respectate pentru a atinge eficienţa.

2.4. De la principii la norme educative

În drumul spre practică, legile educaţiei se exprimă în principii, apoi în norme, ca prescripţii care orientează aplicarea lor.

Mulţi autori consideră principiile „norme generale" care stau la baza proiectării, realizării acţiunilor, conform obiectivelor, au funcţie orientativă şi reglatoare, asigură un sens funcţional procesului educativ, au o valoare procedurală, imprimă o ordine practică.

Dar să facem distincţie între normativitatea pedagogică generală şi normele de acţiune concretă. Primul sens arată că normele sunt justificate prin caracterul uman,

individualizat al domeniului educaţiei, al personalităţii. Aceasta poate fi abordată astfel din trei perspective: a normelor universale (note comune fiinţelor educabile şi care determină legile ştiinţifice), a normelor de grup şi a normelor individuale (C. Bîrzea, pp. 85-86). De aici şi dificultatea cercetării pedagogice, a raţionalizării tuturor aspectelor educaţiei.

Derivate din legi şi principii, normele concrete devin indicatori obligatorii de urmat în activitatea educativă, orientează acţiunile educatorului în stabilirea modalităţilor de rezolvare, oferă un model de acţiune şi de evaluare. Astfel, norma arată forma imperativă a aplicării principiului: principiul intuiţiei, al relaţiei între senzorial şi raţional, devine normă „elevii **trebuie** să înveţe pe bază de observare, acţiune directă cu obiectele în prima fază a cunoaşterii şi apoi **trebuie** să stabilească relaţii, să ajungă la generalizări".

Norma arată ceea ce trebuie să se întâmple la nivelul acţiunii concrete, prin raportare la un anumit model acţional de realizare, ca un ghid orientativ, un criteriu de organizare, un standard de reuşită pentru obiectivul stabilit, un sistem de cerinţe, indicaţii, orientări, directive concrete (după S. Cristea, 1998, pp. 318-319).

Necunoaşterea, neconştientizarea normelor conduce la empirism, stil artizanal în acţiunea educativă, imitare inadecvată de modele, aplicaţii, rezolvări greşite ale situaţiilor, prin neadaptare logică.

Dimpotrivă, cunoaşterea lor dă posibilitatea afirmării creativităţii organizatorice, metodologice a educatorului. Mai mult, se previn şi se corectează improvizaţiile, acţiunile întâmplătoare, „spontaneitatea", comportamentul „văzând şi făcând", „aici şi acum", repetarea unor experienţe deja demonstrate şi generalizate sau respingerea *ab initio* pe motivul „îngrădirii libertăţii" de acţiune.

De aici şi ideea formării, afirmării „competenţei normative" a educatorului, ca însuşire referitoare la utilizarea complexului de prescripţii, în sens funcţional, dar care-i permite şi afirmarea experienţei câştigate, a măiestriei, a creativităţii în adaptarea la condiţii.

Dar să nu confundăm normativitatea pedagogică cu cea formală, oficială, instituţională, juridică (legi, regulamente, instrucţiuni), care privesc organizarea, conducerea printr-un cadru legislativ obligatoriu, ca expresie a unei politici educaţionale, a unui management specific.

Respectarea normelor este prezentă în toate domeniile educaţiei, de unde şi semnalarea unor tipuri în acest sens: norme de conduită, norme de predare, norme de învăţare, norme de control, norme docimologice, norme sociale, norme de organizare, norme de comunicare, norme de diferenţiere, norme profesionale, norme didactice (S. Cristea, 1998, p. 319).

Ca structură, normele pedagogice prezintă elementele următoare (M. Călin, p. 66):

- caracterul normei – indică „ce trebuie/nu trebuie" sau „se poate/nu se poate", „este obligatoriu", „este interzis/este permis" pentru funcţionalitatea componentelor educaţiei. Şi rezultă astfel norme-obligaţii procedurale pozitive sau norme-interdicţii („În predare, profesorul să nu abuzeze de explicaţii verbale")

sau norme permisive relaţionale („În relaţia cu elevul, profesorul poate acorda un sfat");

- conţinutul normei („ceea ce trebuie") priveşte derularea acţiunii („În proiectare, profesorul poate folosi un model, din mai multe variante");
- condiţia de aplicare a normei se referă la împrejurările obiective şi subiective, la un moment dat, în care se realizează conţinutul normei acţiunii: împrejurări, situaţii iniţiale, situaţii-limită, situaţii terminale, de orientare, de stimulare, de schimbare;
- subiectul căruia i se adresează norma (elevul, grupul, clasa), cu caracter general sau individual;
- autoritatea normei arată factorul emitent, de conducere, la nivelul unui grup sau la nivel individual, particular;
- ocazia de aplicare a normei, maniera de realizare a conţinutului ei se pot referi la un număr nelimitat de împrejurări (stabilirea secvenţelor acţiunii după operaţionalizarea obiectivelor, alternarea repetării eşalonate în timp a conţinutului predat cu cea organizată compact), care se petrec „totdeauna", „uneori", „acum" etc.

Şi modul de formulare a normei ajută la deosebirea sa de lege sau principiu: fie la modul indicativ („se poate/nu se poate"), fie interdictiv („trebuie/nu trebuie"); dar ţinându-se seama de caracteristicile structurale semnalate anterior: ce se comunică, care este conţinutul obligatoriu sau prescris, în ce condiţii se poate realiza, cui se adresează, cine formulează norma, cât şi când se poate aplica (M. Călin, pp. 67-69).

O exemplificare devine utilă demersului:

- **Norma**: „Programa şcolară este documentul curricular de bază pentru profesor, pe care trebuie s-o respecte obligatoriu";
- **Caracterul normei**: „Programa se respectă obligatoriu de către profesorii de aceeaşi specialitate, la aceeaşi clasă, dar ei pot face şi anumite adaptări";
- **Conţinutul normei**: „Obligatorie este realizarea scopurilor, obiectivelor specifice, operaţionale, de referinţă";
- **Condiţii de aplicare**: „Utilizând conţinutul informativ şi formativ precizat, mijloacele de realizare indicate, condiţiile concrete ale clasei şi elevilor, i se permite profesorului să reordoneze tematica, să adapteze timpul prevăzut, strategia de realizare, să aducă unele completări, pentru diferenţiere";
- **Cui se adresează**: „Profesorilor de aceeaşi specialitate, la aceeaşi clasă, tip de şcoală prevăzut";
- **Cine formulează**: „Factorul de decizie – MEN –, în baza proiectului avizat de către Comisia Naţională de specialitate";
- **Când se poate aplica**: „În anul şcolar..., în lecţiile corespunzătoare capitolelor, modulelor incluse, în numărul de ore recomandat, în ordinea logică a acestora";
- **Cât, cu ce restricţii**: „Se aplică numai la şcolile de profilul..., pentru clasele..., ca disciplină obligatorie/opţională...".

Remarcăm că pot fi utilizate şi alte expresii în formularea normelor, ca prescripţii: „este/nu este permis", „dacă se respectă... atunci se realizează...", „se cere/nu se cere să se...", „rezolvă până la...", „foloseşte următoarele procedee/mijloace...", „respectă următoarele...", „urmează ca model...", „este corect/nu este corect", „se impune/nu se impune să..." etc.

Acestea sunt posibile pentru că norma reprezintă, indică şi nivelul, limita, conţinutul de atins, restricţiile fireşti în acţiune.

Stabilirea astfel a normelor în proiectarea, realizarea, evaluarea, optimizarea acţiunii educative a condus, în istoria pedagogiei, la afirmarea acesteia mai întîi ca tehnologie, practică, artă, disciplină prescriptivă, în care educatorul prevede şi dirijează, ca „pedagogie normativă" (Herbart, 1806).

Ulterior (după 1900), pedagogia experimentală a orientat preocupările spre definirea ei ca ştiinţă descriptivă. Însă cele două orientări fundamentale nu pot fi opuse, ci mai curând complementare: educaţia este şi studiu ştiinţific, dar şi practic. În primul caz se arată „cum trebuie să fie educaţia, persoana educată", în al doilea „cum este educatul şi educaţia sa" (C. Bîrzea, pp. 90-95).

În pedagogie, descriptivul nu este inteligibil decât dacă se raportează la normativ: la scopuri, la un model acţional, la mijloacele necesare, la condiţii optime, la criterii, la factori.

Şi alte exemple de norme sprijină explicaţia teoretică dată:

- „Reuşita unei activităţi se apreciază după un set de criterii";
- „Profesorul poate adapta strategia de comunicare după nivelul elevilor";
- „În proiectarea activităţii, profesorul trebuie să identifice toate elementele procesului, să le descrie, să le combine în variante";
- „Pentru activizarea elevilor, profesorul trebuie să alterneze metodele, să integreze mijloace de învăţământ, să varieze organizarea";
- „Pentru stimularea elevilor, profesorul trebuie să echilibreze modurile de apreciere, să nu facă observaţii inadecvate, fără a prevedea şi măsuri corective";
- „În orice lecţie să se precizeze trei categorii de scopuri: informative, formative, educative" ş.a.

2.5. De la norme la reguli de acţiune

Dacă legile, principiile pedagogice au rol de ghid general al activităţii, obligatoriu, orientativ, conducător, atunci normele şi regulile au valoare procedurală, metodologică, după situaţiile concrete.

Literatura pedagogică semnalează şi alte trăsături ale regulilor (Şt. Bârsănescu, p. 355; C. Bîrzea, p. 128; I. Bontaş, pp. 130-135; M. Călin, pp. 67-72; I. Cerghit, pp. 120-121; C. Cucoş, 1996a, pp. 54-58; A. Neculau, T. Cozma, 1994, p. 148):

- dacă legea stabileşte ceea ce este în realitatea educaţională, regula prescrie cum să se facă. Modelele teoretice conturate nu mai arată cum este şi cum funcţionează

educaţia, sub formă de recomandări, proceduri, scheme aplicative, algoritmi, tehnici, exemple, instrucţiuni; sfaturi, îndemnuri, cerinţe, sarcini concrete;
- sunt cerinţe cu caracter limitat de generalitate, situaţional;
- sunt rezultate ale experienţei empirice a educatorilor, verificate în condiţii similare, dar apar şi ca deducţii logice, modele pentru aplicarea principiilor, normelor;
- dacă norma arată cum trebuie să se acţioneze în situaţii similare, mai generale, regula indică posibilitatea reală, concretă a realizării, modul direct de aplicare, prin procedee, tehnici de operare.

Astfel, o metodă pedagogică are valoare de normă („Trebuie observat direct obiectul, pentru a-i cunoaşte activ, conştient însuşirile"), iar procedeele ei devin reguli de aplicare, desfăşurare („Pentru ca observarea să fie eficientă, să se respecte regulile: se explică întâi de ce şi cum se observă, se precizează sarcinile concrete şi organizarea realizării lor, se indică mijloacele şi instrumentele necesare, se detaliază planul de acţiune, se demonstrează modul de sesizare şi de consemnare a constatărilor etc.").

În aplicarea acestor reguli se formulează cerinţe specifice fiecăreia, se respectă de către cel care acţionează, pentru eficienţă (bună organizare, economie de timp şi mijloace, ordine, randament), apar ca imperative şi se conturează o dată cu formularea, comunicarea, îndrumarea rezolvării sarcinii de lucru („Observă şi descrie părţile componente, într-o anumită ordine, prin enumerare şi prezentare a cel puţin 2-4 caracteristici, în 5 minute, în mod independent").

Un exemplu de derivare a regulilor este util demonstraţiei:

- **Principiul**: al participării active şi conştiente în învăţare;
- **Norma**: Trebuie/este necesar să se utilizeze raţional explicaţia;
- **Reguli pentru profesor**: Prezentaţi elementele noi prin detaliere, comentaţi întâi definiţia şi apoi prezentaţi cauzele sau interpretările, eliminaţi interpretările greşite posibile, îmbinaţi explicaţiile cauzale cu cele procedurale sau demonstrative, utilizaţi şi exemple sau situaţii simple ş.a.;
- **Reguli pentru elevi**: audiaţi cu atenţie explicaţiile, formulaţi întrebări de clarificare, corelaţi cu alte cunoştinţe anterioare sau de la alte discipline, formulaţi şi alte exemple, notaţi datele esenţiale, subliniaţi anumite aspecte, comparaţi cu manualul şi alte surse informative ş.a.

Regulile apar drept cerinţe de acţiune eficientă, concretă, dar tot cerinţe pedagogice sunt şi principiile, normele. Numai că trebuie sesizat gradul lor diferit de generalitate, de acoperire a câmpului de acţiune. Astfel rezultă: cerinţe-principii de maximă generalitate („Trebuie să reţinem că o formare optimă înseamnă o participare activă şi conştientă la învăţare"), cerinţe-norme de generalitate medie („Trebuie să utilizăm atunci cu preponderenţă metode active în învăţare, dar şi în predare"), cerinţe-reguli concrete, imediate, situative („Într-o activitate astfel proiectată, elevii sunt puşi în situaţia de a observa direct, a analiza, a identifica independent, a descrie cu cuvintele proprii, a compara, a formula ipoteze, a verifica" etc.).

Aprofundând aspectul practic al acestei derivări procedurale, găsim că pedagogia mai pune în evidenţă încă o categorie a normativităţii, insuficient abordată: condiţiile de realizare concretă.

Acestea sunt tot cerinţe-reguli, dar de natură organizatorică, tehnologică, pentru aplicarea şi respectarea optimă a normelor:

- „Formulaţi întrebările adresate elevilor, în timpul conversaţiei, în aşa fel încât să fie precise, pe obiective, să provoace gândirea, să fie înlănţuite logic, să nu cuprindă răspunsul, să fie adresate întregii clase, să fie accesibile, clare, corecte, reformulate variat, să lase timp pentru formularea răspunsului";
- „Puteţi crea climatul optim de exersare a creativităţii evitând atitudinile de blocaj pentru elevi: nu descurajaţi ideile spontan formulate, nu dovediţi lipsă de entuziasm sau hipercriticism sau conservatorism, nu preţuiţi doar memoria sau raţiunea, nu abuzaţi de argumentul autorităţii, încurajaţi discuţiile în contradictoriu, nu utilizaţi expresii şi gesturi «ucigaşe», descurajante ş.a.".

În acest fel, regula este o normă cu aplicare restrânsă, de aceea are şi o valoare instrumentală pentru educator, îi oferă un ghid practic, procedural, pentru a evita empirismul, imitaţia, îi indică pârghii, condiţii de rezolvare concretă şi optimă a sarcinilor de lucru, îi oferă posibilitatea afirmării competenţelor educative, măiestria pedagogică, tactul şi activitatea acţională.

Sugestii aplicative. Ipoteze

1) Formulaţi modul de înţelegere a celor patru noţiuni şi exemplificaţi corespunzător.
2) Formulaţi argumente pro şi contra considerării pedagogiei ca ştiinţă/ştiinţă normativă/metodologie/tehnologie/artă a educaţiei, utilizând şi ideile acestui capitol.
3) Conturaţi şi alte exemple de derivare praxiologică, de la lege la reguli pedagogice, adaptând modelul dat.
4) Exersaţi şi invers: alegeţi-vă o anume activitate educativă/didactică practică şi ridicaţi-vă de la reguli la lege.
   Enunţaţi şi dificultăţile întâmpinate. Nu cumva sunt aceleaşi prezente şi în definirea, recunoaşterea legităţii pedagogice?
5) Realizaţi o cercetare constatativă printre practicieni ai educaţiei: care dintre noţiunile prezentate în capitol le cunosc şi le aplică, în ce sensuri, cum motivează, cum exemplifică, cum generalizează experienţa ş.a.
6) Extrageţi dintr-o sursă bibliografică tematică un tablou al competenţelor educative/didactice ale profesorului. Detaliaţi sau completaţi acest tablou cu altele,

observate în practică, deduse logic sau raportându-vă la un model cunoscut sau prin proiecţia propriului ideal ca educator, utilizând datele capitolului.

7) S-a amintit în text că pedagogia a folosit şi legi psihologice (ale dezvoltării, ale învăţării) sau sociologice. Extrageţi câteva dintre acestea, din bibliografia tematică, şi comentaţi-le din perspectivă pedagogică. Comparaţi-le cu cele ale educaţiei.

8) Alegeţi câte un principiu ce aparţine realizării educaţiei morale sau estetice sau tehnologice. Alcătuiţi, pentru fiecare, un tablou al normelor şi regulilor ce decurg în plan aplicativ, pentru respectarea lor, folosind logica, experienţa proprie, bibliografia specifică.

3. Specificitatea cercetării pedagogice

3.1. Cât de necesară şi posibilă este?

În plan teoretic, în fundamentarea statutului pedagogiei ca ştiinţă, studiul raţional al educaţiei, printr-o metodologie specifică de cercetare, joacă un rol similar celorlalte condiţii de bază: existenţa domeniului propriu, a legităţii adecvate, a unui limbaj.

Într-o sinteză, motivarea acestui rol se referă la:

- precizarea valorii sale în cunoaşterea, interpretarea problemelor educaţiei şi apoi în orientarea, optimizarea practicii sale;
- afirmarea nevoii de înţelegere, explicare, generalizare, conceptualizare a datelor realităţii concrete observate, analizate, comparate;
- facilitarea descoperirii, conturării de noi cunoştinţe, formularea unor idei, teorii, metodologii inedite, pentru a îmbogăţi baza conceptuală, dar şi practica educaţională;
- împiedicarea exagerării valorii unor rezultate, acţiuni particulare, opinii, fără raportarea la criterii de validare, în raport cu gradul de variabilitate a situaţiilor pedagogice, la complexitatea căutărilor, la durata lor, la plasarea în contexte multiplu analizate;
- posibilitatea de popularizare, pentru confruntarea cu alte contribuţii, comparaţii şi efectuare de noi generalizări, pentru a extinde verificarea şi în alte condiţii ale practicii;
- susţinerea funcţiilor cercetării în dezvoltarea pedagogiei ca ştiinţă: explicativă, constatativă, praxiologică, predictivă, sistematizatoare, referenţial-informaţională (A. Neculau, T. Cozma, pp. 303-304; J. Thomas, pp. 141-142).

Aceste principale motive indică posibilitatea trecerii de la pedagogia empirică, practică, artizanală, la cea teoretică, ansamblu de idei, teorii (C. Bîrzea) şi risipeşte treptat opiniile care neagă cercetarea riguroasă în educaţie, în sensul ştiinţelor exacte.

Aparţinând domeniului socio-uman, se consideră că educaţia este supusă deosebirilor subiective, variabilităţii, unde domină mai mult simţul comun, experienţa personală sau a unor generaţii, nu are rigurozitate şi rezultate precis demonstrabile, aceleaşi în variate situaţii.

Istoria pedagogiei arată trecerea de la contemplarea experienţelor în înţelepciunea populară (pedagogia folclorică), prin extinderea interpretărilor filosofice şi teologice, până către sfârşitul secolului al XIX-lea, când se aplică teste, se organizează experimente pentru controlul variabilelor (G. De Landsheere). De altfel, şi astăzi, unii autori consideră că doar experimentul este cel care a făcut trecerea către ştiinţa educaţiei (E. Planchard, 1972, p. 15), depăşind speculaţia filosofică, metodă esenţială anterioară.

Deşi secolul XX marchează trecerea de la „ştiinţa pură, în sine" la afirmarea valorii aplicative a cercetării pentru dezvoltarea domeniilor pedagogiei, totuşi aceasta este încă privită cu rezervă ca ştiinţă (E. Planchard, 1972, pp. 3-6). Argumentele s-ar referi la:

- utilizarea cu întârziere şi cu dificultate a metodei experimentale;
- dominarea mai ales a „soluţiilor rezonabile şi practice", decât a celor riguroase;
- reclamarea unei revizuiri constante a concluziilor, generalizărilor;
- dificultatea aplicării unei tehnici ştiinţifice la un domeniu „de înaltă calitate", cum este educaţia;
- utilizarea unui limbaj, insuficient de riguros încă.

Preocupările actuale de epistemologie pedagogică (C. Bîrzea, pp. 14-19) deschid perspective noi în abordarea ştiinţifică a domeniului şi implicit în precizarea rolului cercetării în educaţie, prin:

- inversarea raportului dintre abordarea reducţionistă (interpretarea analitică, filosofică) şi abordarea holistică (cunoaşterea prin sinteze a semnificaţiei, logicii ansamblului, complexului, sistemului domeniilor interdisciplinare);
- abandonarea vechii dihotomii între cunoaşterea cantitativă, matematizată (statistică) şi cunoaşterea calitativă, structurală;
- acceptarea hazardului ca principiu explicativ pentru variabilitatea situaţiilor, cauzelor, manifestărilor aleatorii, accidentalului, cu intervenţia şi a liberului arbitru;
- dezvoltarea viziunii „constructiviste" asupra ştiinţei, prin asimilarea, acomodarea, dezvoltarea celor deja „stabilite";
- apropierea ştiinţei de cunoaşterea şi artistică a fenomenelor subiective, culturale, educaţionale;
- asocierea construcţiei teoretice cu reflecţia epistemologică asupra normelor interne de cunoaştere a domeniului propriu;
- căutarea şi utilizarea de noi criterii de raţionalitate: adevărul prin consens, prin comunicare, prin generalizare relativă;
- schimbări în limbajul ştiinţelor: accent pe aspectele pragmatice, pe înţelegerea diferită în limbajul natural al acţiunii educative şi cel artificial al ştiinţei.

Pentru practica educaţională, relaţia cercetare-realitate concretă se poate aborda din trei perspective: de la cercetarea ştiinţifică la practică (pentru aplicarea, verificarea ei), de iniţiere şi antrenare a cadrelor didactice în cercetarea ameliorativă (pentru perfecţionarea propriei experienţe, a competenţelor) şi de cunoaştere, valorificare şi generalizare a experienţei acumulate (pentru construirea de noi idei, teorii, ipoteze).

3.2. Care este esenţa cercetării pedagogice?

Literatura problemei abordează cercetarea pedagogică sub forma unui sistem de acţiuni, un proces, o atitudine, o strategie, un obiectiv de rezolvat, un nivel de formare de atins, un mijloc de perfecţionare (I. Cerghit, pp. 368-371; S. Cristea, 1998, pp. 44-45; G. De Landsheere, pp. 301-318; I. Drăgan, I. Nicola, 1993, pp. 7-16; A. Gugiuman; J. Hassenforder, pp. 87-92; A. Huberman, pp. 15-25; A. Neculau, T. Cozma, pp. 299-305; G. Văideanu, pp. 290-295).

Dezvoltând, găsim că, faţă de alte domenii, cercetarea pedagogică se distinge prin câteva trăsături specifice:

- este un tip special al cercetării ştiinţifice, care urmăreşte cunoaşterea, înţelegerea, interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea educaţiei şi a problemelor sale, prin apelul şi la metodologia ştiinţelor cu care colaborează pedagogia, la diferitele categorii existente;
- este o acţiune complexă, proiectată, organizată, coordonată, evaluată, pentru a identifica, sesiza fapte, acţiuni, relaţii, efecte ale manifestării variabilelor educaţiei, a le interpreta variat, a prefigura soluţii ameliorative;
- urmăreşte achiziţia de noi cunoştinţe, soluţii de verificare, de completare, de corectare a lor, văzute prin dinamica şi efectele produse;
- are un caracter prospectiv, pentru că proiectează modele educaţionale de realizare a finalităţilor, elaborează un pachet de soluţii pentru practică, în anumite condiţii, urmăreşte efectele aplicării, procedează apoi la generalizarea în teorii, concepţii pedagogice;
- surprinde specificul fenomenului educaţional în complexitatea caracteristicilor sale: ca sistem de acţiuni, cu obiective dominant formativ-educative, pe baza relaţiilor educatori-educaţi, cu educatul ca obiect şi subiect al educaţiei, cu îmbinarea diferitelor conţinuturi.
  De aici, numeroase dificultăţi ale obiectivizării cercetărilor: metode ştiinţifice, relaţia intervenţie-efecte, influenţele factorilor aleatorii, nesesizarea oportună a efectelor asupra personalităţii;
- este o acţiune organizată, proiectată, sistematizată, pornind de la o ipoteză, o problemă de clarificat sau de rezolvat, de cunoscut obiectiv, în context teoretic şi practic educaţional;
- poate rezulta şi din analiza practicii, prin raportare la teoria existentă sau din specificul aplicării unei teorii sau din corelarea mai multor aspecte teoretice şi

practice, din compararea sau abordarea problemelor educaţiei în diferite contexte sau din nevoia căutării unor soluţii la problemele cu dificultăţi, de optimizare sau pentru verificarea, confirmarea şi generalizarea unor experienţe eficiente, pentru explicarea lor ştiinţifică;

- face apel la abordarea interdisciplinară, pentru a cunoaşte, a elucida complexitatea, a utiliza metode specifice acestora, a corela explicaţiile, pentru a unifica înţelegerea, interpretarea variabilelor ce intervin şi relaţiile dintre ele;
- insistă, în obiective, conţinut, soluţionare, pe rezolvarea modalităţilor de influenţare conştientă, de transformare organizată a dimensiunilor personalităţii, spre deosebire de alte ştiinţe conexe, care descriu, interpretează educaţia parţial (filosofia, psihologia ş.a.);
- caută răspunsuri la principalele întrebări ale educaţiei, prin acţiuni de sesizare, observare, căutare, interogare, cunoaştere (ce?), de explicare, elaborare a unui cadru conceptual, argumentare a relaţiilor complexe (de ce?), de stabilire a mijloacelor de intervenţie în transformarea personalităţii educatului (cum?), în dinamica procesului (cât?), sub influenţa factorilor (cine? în ce condiţii?) ş.a.;
- este şi acţiune de introducere, verificare, dezvoltare a unor inovaţii, pe lângă explicare-generalizare, teoretizare a unor adevăruri, la nivel macro- şi micropedagogic, în mod conştient. Cercetarea şi inovarea sunt două acţiuni complementare pentru a explica, înţelege, interpreta şi apoi aplica, schimba, transforma adecvat realitatea educaţiei;
- adesea însă cunoaşterea ştiinţifică nu este raportată la consolidarea statutului pedagogiei ca ştiinţă, „ci urmăreşte să înarmeze atât de ştiinţific pe cât este posibil o practică" (G. De Landsheere, p. 320);
- din perspectivă operaţională, este un complex de acţiuni specifice: cunoaştere, explicare, interpretare, provocare, emitere ipotetică de previziuni pentru soluţii noi, verificare de ipoteze sau alte rezultate, introducere de schimbări, aplicare de programe noi de intervenţie educativă, analiză a proceselor şi relaţiilor, sesizare şi argumentare a efectelor, control al factorilor, deducere şi verificare de modele teoretice sau paradigme, valorificare şi generalizare, perfecţionare a practicii, fundamentare ştiinţifică a deciziilor de politică şi administraţie educaţională (E. Macavei, pp. 90-91);
- în perspectivă modernă, cercetarea pedagogică este „o activitate de conducere managerială a sistemului şi procesului de învăţământ, proiectată şi realizată în mod special pentru reglarea-autoreglarea acţiunii educaţionale" (S. Cristea, 1998, pp. 45-47).

3.3. Ce roluri are cercetarea?

În raport cu nevoia de perfecţionare a cunoaşterii, înţelegerii, explicării, ameliorării educaţiei, în plan teoretic şi practic, cercetarea pedagogică poate îndeplini mai multe roluri.

În prim-plan se află cel constatativ, descriptiv, explicativ, de interpretare a diferitelor aspecte ale educaţiei, de sesizare a cauzelor şi efectelor lor, de prelucrare cantitativă şi calitativă a datelor, de formulare teoretică a relaţiilor stabile, de formulare de generalizări, de finalizare în contribuţii teoretice sau practice.

În plan praxiologic, ea permite formularea unor ipoteze ameliorative pentru procesul educaţional, în diferite situaţii şi contexte concrete, pentru a interveni eficient, a obţine transformări calitativ superioare, inovaţii în apropierea de realizarea finalităţilor educaţiei.

În sens predictiv, cercetarea propune modele, soluţii privind posibilitatea evoluţiei şi realizarea educaţiei în perspectivă, în condiţii de optimizare, pentru care se propune un proiect acţional, o direcţie de studiu şi aprofundare, de experimentare.

Sistematizarea ulterioară a rezultatelor teoretice şi practice, acumulate din diferitele forme de cercetare, acţiuni de cunoaştere, interpretare şi aplicare, prin generalizare poate conduce la formularea de teorii, paradigme, modele, concepte ce îmbogăţesc problematica educaţiei. Apoi, prin oferirea posibilităţii de confruntare, dezbatere, comparare, corelare, echilibrare a diferitelor opinii şi rezultate, teoretice sau practice, cercetarea are şi un rol referenţial-informaţional, cu privire la evoluţia unor probleme de cunoaştere a stadiului abordării problemelor educaţiei.

3.4. Care este conţinutul cercetării?

La întrebarea „Ce cercetăm?", logic este să răspundem: orice aspect al educaţiei, independent sau în corelaţie cu altele, poate deveni obiect al unei cercetări, teoretice sau/şi practice, din perspectivă diacronică sau sincronică, longitudinal sau transversal, pur pedagogic sau pluri-, interdisciplinar.

S. Cristea consideră (1998, pp. 46-47) că cercetarea angajează diferite probleme ale educaţiei, la nivelul a două mari dimensiuni:

- dimensiunea „ştiinţelor educaţiei": filosofia educaţiei, istoria educaţiei, sociologia educaţiei, demografia şcolară, economia educaţiei, planificarea educaţiei, pedagogia comparată, psihologia educaţiei etc.;
- dimensiunea rezolvării problemelor esenţiale ale educaţiei, în diferite etape: eşecul/reuşita şcolară, egalizarea şanselor de succes, managementul educaţional, aspecte ale reformei învăţământului, formarea cadrelor didactice, informatizarea învăţământului etc.

Însă contextul social, ştiinţific, realitatea educativă determină, în anumite etape şi situaţii, conturarea unor priorităţi, fapt relevat de istoria pedagogiei, pedagogia comparată sau experimentală.

Şi însăşi cercetarea pedagogică are „istoria" ei, mai ales dacă ne raportăm la metodologia experimentală, care în timp s-a substituit cercetării ştiinţifice, faţă de cea speculativă, filosofică anterioară.

Totuşi, cercetarea în educaţie are o sferă mai largă decât cea experimentală, care „semnifică mai întâi studiu empiric cantitativ" (G. De Landsheere, p. 26), iar în actualitate se dezvoltă şi abordarea ei calitativă (J. Hassenforder, pp. 16-85; E. Macavei, pp. 95-99).

Este firesc ca, urmărind evoluţia orientărilor, tematicii abordate în cercetarea pedagogică, să se poată contura un tablou al conţinutului acesteia în actualitate. G. De Landsheere (p. 248) face aici o observaţie pertinentă: „O descriere ideal exhaustivă a produsului cercetărilor acestor patruzeci până la cincizeci de ani în urmă nu mai aparţine domeniului posibilului... Pentru multe probleme, cantitatea de experienţe şi rezultate este de aşa natură încât nu mai pot fi realizate sinteze semnificative fără recurgerea la tehnici de metaanaliză sprijinite pe statistică şi informatică".

Deşi anticipăm că nu a rămas vreun domeniu clasic al pedagogiei nesupus reevaluării din noile perspective, că s-au conturat numeroase altele la nivel intra- şi interdisciplinar, totuşi o încercare de listare ar fi utilă (G. De Landsheere, pp. 245-319; E. Macavei, pp. 95-99; E. Planchard, 1972, pp. 135-273; Gh. Stanciu, 1995, pp. 220-380; J. Thomas; G. Văideanu, pp. 70-303; D. Muster, 1985; I. Radu, M. Ionescu, 1987): definirea pedagogiei ca ştiinţă şi a condiţiilor ei, problematica definirii curriculumului educaţional, tehnologia educaţională, domeniul noilor educaţii, legislaţie şi instituţii educative, evaluarea eficienţei şi eficacităţii educaţiei, formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, orientarea şcolară şi profesională, parteneriatul educaţional, diferenţierea instruirii, gestiunea resurselor educaţiei, alternativele educaţionale, definirea finalităţilor educaţiei, managementul educaţional, educaţie şi autoeducaţie, educaţie şcolară şi educaţie permanentă, perspectiva interdisciplinară în educaţie, relaţiile educaţionale etc.

Aceste domenii, alături de altele, pot fi atât de aprofundate, încât o altă observaţie trebuie reţinută: „Dacă educaţia poate fi considerată industrie, ea este sigur cea mai mare şi mai răspândită dintre toate. Nimic din ceea ce este uman nu-i este străin. Apare nesfârşit câmpul studiului său ştiinţific care, după tot ce s-a spus despre el, nu face, fără îndoială, decât să înceapă" (G. De Landsheere, p. 301).

3.5. Cât de variată este cercetarea?

Diversificarea tot mai accentuată a problematicii, metodologiei, unghiului de abordare conceptuală, a finalităţii, a agenţilor antrenaţi conduce şi la o varietate de forme de proiectare, organizare a cercetării pedagogice. Integrând în sistem diferitele contribuţii afirmate, vom identifica următoarele categorii de bază:

- după esenţă: teoretico-fundamentale, practic-aplicative, combinate;
- după finalitate: constatative, ameliorative, de dezvoltare, orientate;

- după funcţie: descriptiv-analitice, explicative, operaţionale, proiective;
- după domeniu: specifică pentru fiecare disciplină pedagogică (cap. I.6);
- după metodologie: neexperimentală (observaţională), experimentală, speculativă (filosofică), comparată, istorică;
- după modul de abordare: mono-, intra-, pluri-, inter-, transdisciplinară;
- după gradul organizării: spontană, sistematică, cercetare-acţiune;
- după agenţii antrenaţi: individuală, în grup mic, colectivă;
- după complexitate: specifică (independentă), combinată (mixtă);
- după direcţia abordării: longitudinală (istorică, diacronică), transversală (sincronică).

Cercetări mai actuale (G. De Landsheere, pp. 27-28, 260-266) depăşesc dihotomia fundamental-aplicativă şi disting între cercetările: orientate (către concluzii şi decizii educative), de dezvoltare (propuneri de programe, soluţii metodologice, organizatorice, de creare a unor situaţii şi acţiuni favorabile), cercetări-acţiune (cu urmărirea relaţiilor între intervenţii şi efectele lor, în timp, la aceleaşi grupuri).

Fiecare dintre tipurile cercetării pedagogice poate fi prezentată în detaliu, după cum se poate deduce că o cercetare nu este exclusiv de un anumit tip, ci combină criteriile de abordare menţionate.

Atunci, o prezentare comparativă a celor două forme de cercetare, după esenţă, deschide perspectiva diversificării combinaţiilor. Cercetarea fundamentală se caracterizează prin:

- realizarea cunoaşterii generale, teoretice a problemelor educaţiei;
- permiterea înţelegerii, argumentării, fundamentării domeniului sub forma conceptelor, legilor, normelor, teoriilor, modelelor, paradigmelor;
- abordarea problemelor de esenţă ale educaţiei ca fenomen, acţiune;
- sesizarea constantelor şi generalizarea lor în legi, principii, teorii;
- construirea ipotetică de modele de acţiune, teorii explicative;
- aprofundarea studiului, înţelegerii critice a naturii educaţiei, a ştiinţelor pedagogice, sistemelor conceptuale.

Insistând acum pe cercetarea aplicativ-ameliorativă, putem găsi posibilităţi mai clare şi pentru antrenarea practicienilor înşişi în propunerea, aplicarea şi verificarea de ipoteze în optimizarea educaţiei, în colaborarea mai eficientă cu cercetarea teoretică. Ea cere:

- afirmarea prioritară a finalităţii practice, pentru a exprima legătura cu realitatea diversificată a procesului instructiv-educativ;
- permiterea cunoaşterii fenomenelor semnificative din practică şi apoi găsirea, verificarea soluţiilor ameliorative, pentru situaţii concrete, pentru verificarea, validarea lor;
- adaptarea la condiţiile reale a unor idei, rezultate, modele în scopul dezvoltării şi a practicii, şi a cercetării înseşi, prin sugerarea de noi ipoteze, variabile. În acest caz, îndeplineşte două roluri (D. Ausubel, F. Robinson, p. 39): de proiectare a

soluţiilor pe o ipoteză şi încercarea proiectului pe un eşantion ales, când se perfectează, se testează şi apoi se aplică în practica educativă;

- satisfacerea funcţiilor: constatativă, descriptivă, acţională, informaţională, ameliorativă, corectivă, de dezvoltare;
- după obiective, ea se poate referi la: aducerea unor îmbunătăţiri de conţinut, de metode, de organizare, aprofundarea studiului unor probleme restrânse ale educaţiei, îmbogăţirea metodologiei educative, efectuarea unui studiu diacronic al aspectelor activităţii;
- pentru practicieni, mai accesibilă este cercetarea spontană, pentru optimizarea activităţii lor, pentru că: lor le aparţine decizia soluţionării, poate fi rezolvată individual sau în grup, descifrează relaţii chiar în desfăşurarea acţiunii, este utilizată pentru cerinţe imediate. Dar se impune ca ea să fie bine documentată, să fie urmărită în timp, să fie finalizată, să fie interpretate adecvat rezultatele şi în contextul obţinerii lor;
- practicienii pot ajunge şi la contribuţii teoretice dacă utilizează cercetarea inductivă, care porneşte de la experienţe concrete limitate, cu sesizarea problemelor din disfuncţionalităţile realităţii educaţionale şi apoi cu cuprinderea generală a tematicii;
- ca metodologie, poate fi neexperimentală, observaţională, dar să îndeplinească drept condiţii: să fie efectuată de către un observator, să urmărească intenţionat anumite aspecte, să formuleze constatări şi concluzii, să fie evident gradul de obiectivitate dat de experienţă şi de documentarea pedagogică, să urmărească detaliile semnificative, să sublinieze adecvat valoarea descriptivă, să recurgă la raţionamentul inductiv prioritar, să elaboreze iniţial şi să urmărească criterii--indicatori anume de observare, să recurgă la combinarea cu alte metode neexperimentale în explicarea fenomenului educativ.

  Dacă este experimentală, atunci să respecte condiţiile specifice: ipoteze bine elaborate, obiective bine delimitate, aparatul metodologic bine conturat, precizarea timpului, alegerea eşantionului, înregistrarea datelor, prelucrarea cantitativă şi calitativă a rezultatelor, aplicarea posttestului, generalizarea, formularea de concluzii;
- posibilitatea utilizării unei variante actuale (cercetare-acţiune) care se caracterizează prin: nu cere grupă de control, este o cercetare „din mers", impune evaluarea iniţială şi finală, urmăreşte în timp dat efectele introducerii unor măsuri experimentale la aceeaşi clasă/grupă, nu perturbă procesul instructiv-educativ, se poate planifica în paralel sau este inclusă în proiectarea obişnuită, se desfăşoară în contextul real al activităţii clasei şi al influenţei normale a diverşilor factori, problema de cercetat a rezultat din acelaşi context şi tot aici trebuie rezolvată în mod real, cercetătorul participă alături de subiecţi în desfăşurarea procesului, se depăşeşte experimentul de laborator prin neizolarea variabilelor, corelează strâns cu abordările noi ale învăţământului (învăţarea activă, crearea situaţiilor educative, studiul câmpului educaţional);

- ca şi cercetarea fundamentală, cea aplicativă poate fi diversificată şi prin raportare la celelalte criterii de clasificare a categoriilor de studii asupra educaţiei.

3.6. Cercetarea ca proces proiectat, organizat

Cercetarea pedagogică se conturează şi ea atunci când apare o dificultate, teoretică sau practică, şi caută rezolvarea ei în mod sistematic, până la formularea şi testarea unor propuneri, concluzii. Acest demers poate fi abordat mai general sau mai detaliat, de unde şi varierea etapelor, la diverşi autori (W. Beveridge, pp. 13-191; D. Ausubel, F. Robinson, pp. 642-665; I. Cerghit, pp. 359-367; S. Cristea, 1998, pp. 45-46; I. Drăgan, I. Nicola, pp. 19-33; A. Gugiuman, 1994; I. Jinga, E. Istrate, 1998, pp. 63-67; I. Radu, M. Ionescu, 1987, pp. 120-126).

În demersul nostru este necesară o sinteză, raportată la continuitatea procesului şi la accesibilizarea proiectării unei cercetări:

A. faza pregătitoare, de conturare a problemei, a documentării, a precizării ipotezei, a metodologiei de elaborare a proiectului:

A.1. Definirea problemei (ce cercetăm? de ce?) este adecvată dacă:

- este actuală, în raport cu realitatea educaţională;
- se sesizează situaţii problematice, disfuncţionalităţi;
- solicită noi clarificări, verificări, perfecţionări;
- este semnificativă, interesează mai mulţi educatori;
- este originală, marchează contribuţii noi în temă;
- este precis formulată în raport cu complexitatea temei;
- întrevede soluţii de optimizare, ameliorare, clarificare;
- este verificabilă în realitatea diversificată a educaţiei;
- are suport teoretic suficient pentru delimitare, explicare;
- evită falsele probleme sau imitaţia;
- are valoare teoretică, cognitivă sau aplicativă;
- este bine motivată, în general şi în particular;
- este echilibrat de extinsă faţă de complexitatea temei;
- se apropie de experienţa anterioară a cercetătorului;
- se raportează la priorităţile teoriei sau practicii;
- face distincţie între existent şi posibil;
- solicită spiritul critic şi pe cel de observaţie;
- valorifică ideile spontan conturate sau un anume demers.

În cazul nerespectării acestor condiţii, se ajunge la neclaritatea problemei, la o alegere prea amplă a temei, o repetare a unor cercetări deja rezolvate sau, cum afirmă E. Planchard (1972, p. 28), la o „experimentomanie sterilă".

A.2. Documentarea (în ce stadiu de cercetare se află problema?) poate ajuta la clarificarea aspectului teoretic, conceptual, prin evidenţierea

aspectelor rezolvate şi a celor încă nerezolvate suficient. Astfel, este necesară parcurgerea paşilor:

- alcătuirea bibliografiei tematice, pe categorii de surse;
- fişarea, ordonarea, sistematizarea ideilor, argumentelor;
- reţinerea corectă a surselor bibliografice utilizabile direct ulterior, respectarea aparatului ştiinţific;
- evidenţierea explicită a aspectelor diferit elucidate;
- stabilirea, intuirea posibilităţilor de găsire a soluţiilor pentru aspecte nerezolvate;
- alcătuirea unui plan prealabil de cercetare ameliorativă.

A.3. Formularea ipotezei generale, a ipotezelor particulare, a obiectivelor cercetării (ce este posibil de rezolvat, ce contribuţii pot fi aduse, în ce condiţii?) solicită ca cerinţe de bază:

- formularea ipotezei să fie ca enunţ probabil, ca supoziţie;
- să anticipe soluţii provizoriu formulate;
- să depăşească cunoştinţele existente asupra problemei;
- să utilizeze raţionamentul ipotetic: „dacă... atunci", „este posibil să... dacă", „ce ar rezulta dacă...?" ş.a.;
- să poată fi confirmată sau să suporte modificări pe parcurs;
- să clarifice dificultăţi posibile în rezolvarea temei;
- să poată fi transformată în teorie, prin verificare;
- să determine formularea de obiective – subprobleme conturate;
- să avanseze un răspuns adecvat, plauzibil în condiţiile date;
- să nu se confunde cu acumularea de fapte brute sau cu o idee teoretică generală, de natură teoretică;
- în faza iniţială, să se elaboreze în variante sau alternative;
- să dirijeze întreg sistemul metodologic de intervenţie;
- să valorifice orice modalitate care conduce la formularea ei (inducţie, deducţie, intuiţie, observare, teoretizare, aplicare);
- să poată fi perfecţionată, pe măsură ce se definesc ulterior variabilele, factorii, criteriile, etapele cercetării.

A.4. Stabilirea metodologiei (cum se verifică ipoteza?) implică proiectarea cadrului organizatoric necesar urmăririi obiectivelor derivate, pentru verificarea ipotezei, detalierea conceperii experimentului constatativ sau ameliorativ, sub aspectele: acumularea datelor iniţiale prin metode constatative, stabilirea duratei de desfăşurare, a eşantionului de elevi, a tipului de cercetare, a variabilelor şi factorilor implicaţi, a măsurilor de intervenţie şi a contextului în care vor fi aplicate, a tehnicilor de identificare şi consemnare a datelor semnificative, a succesiunii paşilor cercetării aplicative, a posibilităţilor de verificare directă sau indirectă ş.a.

A.5. Elaborarea unitară a proiectului de cercetare sintetizează etapele anterior pregătite şi poate avea ca structură generală:

a) problema cercetată: definire, importanţă, actualitate teoretică şi practică, scopul urmărit, modul de evaluare a rezultatelor, motivaţia personală a alegerii temei;
b) stadiul abordării problemei în literatura de specialitate: aspecte rezolvate, aspecte nesoluţionate satisfăcător, sinteza ideilor pe aceste coordonate, utilizarea adecvată a aparatului ştiinţific, conturarea poziţiei personale faţă de acestea, anticiparea aspectelor, posibil de realizat individual;
c) ipoteza generală, ipotezele particulare, precizarea obiectivelor şi aspectelor problemei de cercetat, precizarea conceptelor de bază utilizate;
d) conturarea metodologiei cercetării, pentru toate fazele sale, cu detaliile semnificative: durată, etape şi subetape, factori antrenaţi, variabile independente şi dependente, eşantion, acţiuni specifice pe etape, metode pe probleme, tehnici şi instrumente, măsuri experimentale de introdus şi urmărirea lor, posibilităţi de adaptare pe parcurs;
e) aprecierea modalităţilor de verificare (posttest) a rezultatelor, de valorificare a cercetării (cui se adresează, modalităţi de finalizare), de construire şi completare a dosarului cercetării, ca instrument de acumulare a datelor necesare.

B. Desfăşurarea cercetării înseamnă atunci: aplicarea succesivă a proiectului anterior conceput, antrenarea factorilor, introducerea măsurilor ameliorative stabilite, acumularea datelor semnificative (asupra evoluţiei acţiunilor, variabilelor, efectelor, condiţiilor, comportamentelor subiecţilor, opiniilor, dificultăţilor), conturarea unor posibile reformulări ale ipotezelor particulare, consemnarea opiniilor critice proprii, realizarea evaluării criteriale iniţiale (pretest) şi finale (posttest) sau/şi după anumite intervale.

C. Finalizarea, elaborarea concluziilor, valorificarea rezultatelor:

a) analiza, sinteza, interpretarea rezultatelor se referă la ordonarea datelor, pe obiectivele cercetării, la efectuarea de analize comparative sau cauzale, la argumentarea cu date semnificative a rezolvării fiecărui obiectiv, la stabilirea valorii datelor prin metode de interpretare cantitativă şi calitativă, la efectuarea de generalizări pe date suficiente şi în comparaţie cu baza teoretică de plecare, la efectuarea de completări sau restructurări sau propuneri pentru noi verificări;
b) verificarea posttest a ipotezei, stabilirea concluziilor prin alternarea eşantionului, crearea altor condiţii, stabilirea noilor aspecte, pe obiective, concluzionarea asupra posibilităţilor demonstrate de optimizare a problemei abordate;
c) sintetizarea, redactarea contribuţiilor, după planul de cercetare, sub forme variate: referat de cercetare, studiu tematic, articol, comunicare ştiinţifică, decizii de aplicare a unor măsuri, lucrare metodico-ştiinţifică pentru obţinerea gradului didactic I, teză de doctorat, volum tematic.

La toate acestea, ţinuta ştiinţifică a redactării şi prezentării cere respectarea unor norme specifice, referitoare la: logica internă, stilul riguros, structurarea specifică, utilizarea şi indicarea corectă a bibliografiei, prezentarea explicită şi succintă, argumentarea contribuţiilor aduse, punerea lor în pagină, respectarea ponderii teorie-practică, prezentarea metodologiei utilizate în cercetare, prelucrarea şi corelarea datelor în raport cu obiectivele, evaluarea şi compararea datelor iniţiale şi finale, argumentarea confirmării ipotezei, formularea explicită a aplicabilităţii rezultatelor şi a contribuţiei personale, prezentarea probelor şi a datelor în anexe, respectarea limbajului ştiinţific adecvat în redactare şi prezentare, atingerea unor criterii de ordin estetic şi deontologic;

d) valorificarea unor rezultate prin organizarea de experimente de dezvoltare, pentru transpunerea lor în practica curentă, stabilirea posibilităţilor de ameliorare, conturarea unor decizii manageriale, popularizarea rezultatelor deosebite.

3.7. Care este specificul metodologiei de cercetare?

Situaţia metodelor de cercetare este una dintre condiţiile de bază ale definirii pedagogiei ca ştiinţă: are metode proprii sau utilizează metode din domeniile corelate? Se asigură obiectivitatea?

Literatura problemei (D. Ausubel, F. Robinson, pp. 642-665; W. Beveridge, pp. 13-148; C. Bîrzea, pp. 156-160; I. Cerghit, L. Vlăsceanu, pp. 361-367; S. Cristea, 1998, p. 46; J. Davidz, pp. 552-602; G. De Landsheere, pp. 248-254; I. Drăgan, I. Nicola, pp. 35-74; I. Jinga, 1998, pp. 67-72; E. Macavei, pp. 91-95; I. Maciuc, pp. 132-140; A. Gugiuman, 1994; D. Muster, 1985; A. Neculau, T. Cozma, pp. 306-318; I. Nicola, 1996, pp. 59-68; E. Planchard, 1972, pp. 52-272; I. Radu, M. Ionescu, 1987, pp. 129-169; St. Stoian, pp. 64-226) defineşte metodologia prin rolurile îndeplinite.

Astfel, ea este un sistem de căi pentru: precizarea, verificarea teoretică şi practică a unei ipoteze, acumularea şi prelucrarea datelor obţinute, construirea şi validarea modelului teoretic şi aplicativ de optimizare a educaţiei, rezolvarea trecerii de la teorie la practică şi invers, ridicarea practicii empirice a practicianului la o ţinută ştiinţifică, cunoaşterea continuă a evoluţiei problematicii educaţiei şi a optimizării ei, facilitarea comunicării şi generalizării rezultatelor pozitive, inovatoare obţinute.

Alte caracteristici evidenţiază:

- utilizarea lor în sistem pentru a surprinde, înţelege, explica complexitatea fenomenului, procesului, efectelor intervenţiei educative;
- caracterul interdisciplinar, pe fondul relaţiei pedagogiei cu alte ştiinţe, în principal socio-umane, în cunoaşterea, explicarea educaţiei;
- evitarea confundării lor, de către practicieni, mai ales a celor aplicativ-experimentale, cu metodele de predare-învăţare-evaluare (de exemplu, conversaţia cu convorbirea, observarea comportamentului cu observaţia în învăţare, testul docimologic cu cel psihopedagogic ş.a.);

- existenţa a trei dimensiuni de bază (D. Todoran, 1982, pp. 166-168): cea teoretică (pentru direcţionarea şi justificarea cercetării), cea tehnico-metodică (pentru selectarea, aplicarea sistemului de metode, împreună cu tehnicile, normele, regulile de aplicare a fiecăruia şi în sistem) şi cea empirică (ca mod de cuprindere a realităţii, ca experienţă de cercetare câştigată).

Literatura temei inventariază numeroase metode, tehnici, procedee şi le dezvoltă după specificul modului de abordare a problemelor. S-ar putea adopta numeroase criterii, pur teoretice sau practice în ordonarea metodelor, dar cel mai util, şi pentru practicieni, ar fi cel funcţional, prin raportare la obiectivele urmărite. Ar fi subordonate atunci alte criterii: etapa cercetării, tipul cercetării, modul de utilizare, numărul de participanţi, domeniul studiat din educaţie.

Raportându-ne şi la alte clasificări (I. Cerghit, L. Vlăsceanu, pp. 361-367; A. Gugiuman, 1994; D. Muster, 1985; A. Neculau, T. Cozma, pp. 306-307; E. Planchard, 1972, pp. 56-74; St. Stoian, pp. 67-69), vom proceda la următoarea ordonare, având drept criteriu fundamental obiectivul urmărit în cercetare, aspectul funcţional al metodelor în demersul întreprins:

a) metode pentru sesizarea problemei, clarificarea bazei teoretice şi a stadiului cercetării ei, formularea ipotezei şi a obiectivelor: tehnicile de documentare şi studiu independent, metodele logice de analiză şi interpretare (hermeneutica), tehnici de creativitate individuală şi în grup, metoda comparativă, metoda istorică;

b) metode pentru acumularea empirică şi ştiinţifică a datelor, în diferite faze ale cercetării: observaţia, analiza produselor activităţii elevilor (educaţilor), analiza documentelor şcolare (instituţionale), tehnicile sociometrice (ancheta, convorbirea, chestionarul, interviul, testul sociometric, metoda aprecierii obiective), metoda panel, metoda biografică, studiul de caz, tehnici de înregistrare audio-video;

c) metode pentru introducerea, aplicarea măsurilor ameliorative, de intervenţie educativă, verificarea ipotezei: experimentul pedagogic (constatativ, ameliorativ, de verificare, de dezvoltare), cercetarea-acţiune (panel);

d) metode pentru interpretarea parţială sau finală a rezultatelor: metodele de interpretare cantitativă, măsurare (metode, tehnici statistice), metodele de interpretare calitativă, de apreciere (metoda diferenţelor, a concordanţelor, a variaţiilor concomitente, a comparaţiei criteriale, a rămăşiţelor, metodele deductive, de interpretare teoretică);

e) metode pentru finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor: tehnicile specifice de redactare, de comunicare, de generalizare, prin intermediul formelor de formare continuă a cadrelor didactice.

Desigur, aceste metode se pot combina, mai ales în faza propriu-zisă a intervenţiei ameliorative, a verificării ipotezei că pot fi utilizate individual sau în grup, cu pondere variată în anumite faze sau pentru anumite aspecte, că pot fi adaptate după tipul cercetării sau stilul cercetătorului, că pot genera noi tehnici, procedee.

Din prezentarea sintetică a regulilor de aplicare a principalelor metode utilizate în cercetarea pedagogică reiese că acestea devin specifice ştiinţei educaţiei prin obiectul de studiu, prin definirea normelor şi regulilor de concepere şi aplicare specifică, prin competenţele solicitate adecvat educatorilor, prin instrumentele derivate aparţinătoare activităţii educative, prin criteriile de aplicare în condiţiile acesteia, prin categoriile de concluzii formulate, prin modul de utilizare a rezultatelor obţinute şi evaluate în ameliorarea educaţiei sau în explicarea ei.

Faptul că unele metode sunt utilizate şi în alte ştiinţe (psihologie, sociologie, logică, matematică) subliniază mai curând valenţele lor transdisciplinare, derivate din esenţa lor, a domeniului socio-uman. Însă ele capătă note distincte după domeniul în care sunt utilizate. Care sunt argumentele că „observaţia" este „împrumutată" din psihologie când, de fapt ea este prezentă şi în ştiinţele naturii, şi în ştiinţele medicale? La fel şi metoda „experimentului". Doar că psihologia a început, istoriceşte, utilizarea acestora? !

3.8. Valorificarea rezultatelor cercetării

Ca etapă a cercetării este adesea neglijată, puţine referinţe bibliografice abordând-o explicit, de unde apar probleme practice ale formării şi perfecţionării educatorilor în temă (I. Drăgan, I. Nicola, pp. 30-33; G. Ferréol, pp. 13-150; I. Maciuc, pp. 142-146; D. Muster, 1985, 1998). În anumite faze sau în final, cercetarea poate fi sintetizată, iar rezultatele pot fi comunicate.

Redactarea acestora se supune unor reguli specifice:

- delimitarea materialului de prezentat din cel întreg, acumulat în dosarul cercetării, prin studiul critic al fişelor documentare, al materialului concret, al tuturor datelor acumulate;
- întocmirea planului de prezentare, cu menţionarea distinctă a părţilor: problema cercetată (importanţa, actualitatea teoretică şi practică, motivaţia opţiunii pentru temă), aspectele teoretice de bază (sinteza ideilor din bibliografia parcursă, controverse, stadiul rezolvării temei, ordonarea ideilor, poziţia personală faţă de acestea, aspecte nerezolvate), precizarea ipotezei şi a obiectivelor cercetării, a metodologiei utilizate, apoi prezentarea, analiza şi interpretarea rezultatelor obţinute (argumentare, pe obiective, interpretare cantitativă şi calitativă), formularea concluziilor şi propunerilor (cu sublinierea contribuţiei personale), prezentarea bibliografiei şi a notelor bibliografice, a anexelor ilustrative;
- redactarea primei versiuni şi apoi perfecţionarea ei prin: ordonarea, sintetizarea şi critica informaţiei bibliografice, examinarea şi ordonarea materialului faptic în jurul obiectivelor, redactarea finală, cu marcarea contribuţiei, a rezultatelor semnificative;
- reluarea definitivă, după un timp de reflecţie, necesar decantării „la distanţă", pentru aprecieri critice, reordonări logice, echilibrări, completări de argumente, perfecţionarea stilistică;

- formele de concretizare a lucrărilor redactate variază după gradul de detaliere a rezultatelor cercetării: referat de cercetare, studiu, articol, comunicare ştiinţifică, comentariu, lucrare de doctorat ş.a.

Fiecare dintre acestea adaptează specific normele conceperii, finalizării, redactării unei cercetări, dar o grilă de apreciere calitativă a lor este utilă. Aceasta poate cuprinde drept criterii: actualitatea temei, concordanţa titlu-ipoteze-rezultate, baza informativă (cuprindere, semnificaţie, utilizare), utilizarea conceptelor fundamentale, organizarea sistemului metodologic de cercetare, formularea clară a ipotezei şi obiectivelor, structurarea lucrării (dimensionare, proporţia părţilor, ordinea logică, ponderea teorie-practică), stilul de redactare şi prezentare, elementele creative şi argumentarea lor, aplicabilitatea concluziilor, valoarea anexelor, interpretarea datelor şi formularea direcţiilor de dezvoltare a temei, maturizarea ştiinţifică, respectarea deontologică, adaptarea argumentării la tipul de cercetare ş.a.

La fel de utilă este şi menţionarea unor *greşeli tipice* frecvente ale cercetătorilor-practicieni, în scop preventiv, formativ: accentul pus pe prezentarea necritică a teoriei, nesistematizarea şi neraportarea clară la ipoteză şi obiective explicite, neevidenţierea contribuţiei aduse, confuzia cu „darea de seamă" sau cu raportul de activitate, sau cu o listă de constatări şi propuneri neverificate, prezentarea în anexe a unor elemente neanunţate în text, excesul de date ilustrative, dezechilibru între citări şi contribuţia proprie, prezentarea impersonală, utilizarea inadecvată a unor termeni pedagogici, nesiguranţa argumentelor şi interpretărilor, uneori vehemenţa critică sau supradimensionarea contribuţiei, „mimarea comunicării" (nu se citează sursele, „împrumutul" tacit al ideilor, citarea unor lucrări minore, distragerea atenţiei prin stilul atractiv de prezentare) ş.a.

3.9. Ce este inovarea pedagogică?

Abordarea superioară a cercetării pedagogice, sub forma inovaţiei, pentru a produce schimbări calitative în educaţie şi învăţământ, de lungă durată, constituie obiectul unor studii şi la noi (I. Bontaş, pp. 308-309; I. Cerghit, L. Vlăsceanu, pp. 368-371; I. Maciuc, pp. 140-142; A. Neculau, T. Cozma, pp. 315-316; I. Radu, M. Ionescu, 1987, pp. 169-204; G. Văideanu, pp. 299-305). La aceasta se adaugă diversele documente privind conceperea şi realizarea reformei învăţământului.

Inovaţia este asociată cu reforma, pentru că „este o îmbunătăţire măsurabilă, deliberată, durabilă şi puţin susceptibilă de a se produce frecvent... obiectivul fiind determinarea instalării, acceptării şi utilizării unei schimbări" în diferite probleme, compartimente ale educaţiei (A. Huberman, pp. 15-16).

Între *caracteristicile* sale de bază, sunt utile demersului:

- ea însăşi este un obiect de studiu (A. Huberman) ce trebuie analizat mai sistematic, pentru a oferi un ghid de soluţionare practică, de politică a cercetării, ca proces voluntar, organizat, planificat, cu precizarea principalelor

probleme (esenţă, tipuri, procese, factori, variabile, obstacole, trăsături ale inovatorilor, modele aplicative, criterii de evaluare);

- se deosebeşte de schimbarea spontană, fără motivaţie, justificare, pentru că reprezintă cunoaşterea, acceptarea, introducerea unei schimbări în educaţie, pentru optimizarea diferitelor sale aspecte;
- presupune selecţia, organizarea, utilizarea creatoare a resurselor, conţinuturilor, metodologiei educaţiei, după noile obiective;
- se conturează datorită unei motivaţii clare: autorealizarea, aspiraţia, interesul, responsabilitatea schimbării, evitarea rutinei, creşterea eficienţei modului de lucru, de redefinire a problemelor;
- raportându-se la obiectivele actuale şi de perspectivă ale sistemului educativ, presupune creativitate, iar nu preluarea necritică a unor idei, rezultate, metode, modele aplicate în alte contexte;
- se deosebeşte de schimbarea produsă de aplicarea unei cercetări, pentru ameliorarea unor elemente. Dar şi unele schimbări pot fi inovaţii: cele de fond, privind strategii ale educaţiei, probleme fundamentale, modificări de atitudini şi mentalităţi, transformări pe scară largă şi de durată;
- are posibilităţi de gêneralizare, influenţare, dacă: stimulează interesul de autoperfecţionare, convinge cadrele de utilitate, este acceptată, este precedată de schimbare în concepţie şi atitudine, este sprijinită de perfecţionarea pregătirii teoretice, formulează probleme deschise, de interes major;
- rezultă din nevoia depăşirii obstacolelor, disfuncţionalităţilor, rămânerii în urma evoluţiilor realităţii şcolare, în baza sesizării lor curente sau în dezbateri;
- se produce dacă este „prezenţa concomitentă a două condiţii: mişcarea de transformare şi existenţa unor structuri descentralizate" (J. Hassenforder, p. 7);
- atrage trei categorii de schimbări: materiale, de concepţie, în relaţiile interpersonale (A. Huberman, pp. 19-20), dar şi altele;
- implică diversitate aplicativă, modele alternative, după solicitări;
- este „o îmbunătăţire măsurabilă, deliberată, durabilă şi puţin susceptibilă de a se produce frecvent" (I. Jinga, E. Istrate, 1998, p. 15) şi are ca obiectiv determinarea instalării, acceptării schimbării;
- este un proces care presupune: relaţii între decidenţi şi inovatori particulari, răspândirea ei în diferite medii, timp de acţiune, grad de cuprindere, comparaţii cu alte sisteme, relaţii teorie-practică, evoluţia flexibilă a concepţiilor şi mentalităţilor, antrenarea educaţilor înşişi, asigurarea caracterului pluri- şi interdisciplinar;
- antrenează variabile independente şi dependente (A. Huberman, pp. 47-52): calitatea verificată a inovaţiei, costul, divizibilitatea, complexitatea, comunicabilitatea, structura sistemului educativ, mediul şcolar, sistemul de informare, normele grupurilor, caracteristicile inovatorilor, recompense şi sancţiuni, valoarea aplicativă, disponibilitatea pentru schimbare, posibilităţile de parteneriat extern;

- utilizează diferite modele de abordare, realizare a schimbărilor (A. Huberman, pp. 72-75, 80-92):
  - pornind de la teorie la practică (modelul de cercetare, dezvoltare);
  - de interacţiune socială, bazată pe circulaţia, difuzarea măsurilor între persoane, sisteme, instituţii implicate;
  - de rezolvare a problemelor derivate din specificul cercetării;
- strategiile de aplicare ale inovării sunt în funcţie de gradul de acceptare/rezistenţă, cu învingerea iniţială a unor suspiciuni, neclarităţi şi crearea climatului permisiv. Sunt cunoscute (A. Huberman, pp. 78-79) astfel: abordarea empirico-raţională (prin înţelegere, pregătire, informare), abordarea normativ-reeducativă (cu modificarea atitudinilor, dezvoltarea capacităţii de rezolvare a problemelor, individual sau în grup), abordarea coercitivă (prin utilizarea constrângerilor administrative, economice, legislative, politice);
- utilizează ca termeni uzuali: „schimbare" (ca rezultat al aplicării cercetărilor, de lungă durată, pentru adaptarea şcolii la cerinţele sociale, introducerea planificată a inovaţiilor, pe scară largă), „inovaţie" (cu abordarea noului ca ceva mai bun, la diverse niveluri şi aplicată de către educatori, pe fondul schimbărilor) şi „reformă" (când sunt vizate schimbările de ansamblu ale contextului desfăşurării învăţământului, prin aplicarea unui grup de inovaţii);
- poate aplica mai multe tipuri de inovaţii (A. Huberman, pp. 19-22):
  - după conţinut: materiale (în echipamentul şcolar), de concepţie (organizarea procesului educativ), de conduită interpersonală;
  - după modalitatea schimbării: prin substituire (de înlocuire cu ceva nou), prin remaniere (cu schimbarea stărilor, opiniilor, practicilor), prin adăugare (de noi modalităţi), prin eliminarea vechiului (a unor practici), prin consolidarea comportamentului existent (prin perfecţionarea teoretică şi practică);
  - după nivelul aplicării: la nivel macropedagogic (reforma învăţământului) şi la nivel micropedagogic (în diferite elemente componente ale educaţiei).

Criteriile de evaluare a eficienţei inovaţiilor sunt numeroase, pentru a surprinde diferitele dimensiuni antrenate, aşteptări: relevanţa, eficacitatea social-economică-culturală, valoarea aplicativă în diferite condiţii ale realităţii educative, abordarea pluri- şi interdisciplinară, difuzarea şi transpunerea în practică, pregătirea cadrelor pentru înţelegerea şi aplicarea lor, încadrarea în abordarea sistemică şi situaţională a învăţământului, analiza efectelor pentru dezvoltarea continuă a sistemului, durabilitatea, dovedirea unor rezultate mai bune decât cele existente, neproducerea de perturbări altor activităţi educaţionale, difuzarea rezultatelor pentru generalizare ş.a.

Eficacitatea, reuşita aplicării inovaţiilor depind şi de natura, gradul de acţiune ale diferitelor obstacole întâmpinate (A. Huberman, J. Thomas), pe care le putem grupa astfel:

- obstacole provocate de rezistenţa educatorilor: senzaţia că le este periclitată siguranţa profesională şi socială, nevalorificarea experienţei acumulate, nu au dovezi clare asupra eficienţei garantate, practicienii nu sunt o categorie omogenă

ca trebuinţe, solicită informaţii adecvate şi îndrumătoare aplicative, nivelul inadecvat al iniţierii şi antrenării în cercetarea pedagogică ameliorativă, lipsa de timp a educatorilor, lipsa de documentare continuă, cooperarea relativă între educatori şi cercetători, sesizarea discordanţei între cerinţele inovaţiei şi modul de finalizare prin evaluări sumative axate prioritar pe informativ, neîncrederea în rezultatele cercetărilor văzute în sine, neclaritatea mijloacelor de stimulare şi antrenare pentru cei antrenaţi, atitudini incorecte (conservatorism, uniformitatea abordării, pasivitate, tendinţa de menţinere a unui echilibru câştigat, obişnuinţa, alte priorităţi personale, percepţia selectivă, dependenţa de alte opinii, respectarea unor tradiţii, lipsa încrederii în sine, teama, nesiguranţa, întoarcerea la modele cunoscute, vanitatea, autoritarismul, dogmatismul, capriciile, menţinerea unui model dat, conformismul, minimalizarea valorii aplicative ş.a.);

- obstacole provocate de managementul defectuos al promovării inovaţiilor: rezultatele cercetărilor nu ajung direct la practicieni, factorii de decizie apar ca intermediari, cercetările nu pot acoperi toate priorităţile practicii şi nici cu promptitudine, lipsa băncilor de date privind stadiul cercetărilor în unităţi, insuficienţa acţiunilor de confruntare a opiniilor, antrenarea prioritară a cadrelor la nivel de grup, nepregătirea tuturor factorilor pentru schimbare, controlul relativ asupra aplicării, situaţia deficitară a investiţiilor necesare, mentalităţile managerilor ş.a.

Analizând aceste obstacole nu constatăm decât că ele trebuie convertite în măsuri de prevenire, în căi de pregătire a condiţiilor obiective şi subiective pentru aplicarea adecvată a inovaţiilor şi pentru stimularea lor, pentru valorificarea experienţelor reuşite. Sau, cum afirmă G. Văideanu (p. 299), „blocajul nu constituie regula, ci mai curând excepţia", rămânând ca înseşi problemele de management în temă să fie regândite.

3.10. Un profil de competenţă al educatorului-cercetător

Dacă formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice se orientează tot mai mult către atingerea competenţelor şi capacităţilor aşteptate pentru reforma învăţământului, educaţiei (De Landsheere, G., pp. 282-284), atunci între acestea trebuie să le includem şi pe cele necesare unui viitor cercetător, unui inovator în domeniu.

Dar orice cadru didactic, educator, poate fi şi cercetător? Desigur, nu în sensul unui profesionist, ci al unui practician care posedă deja, prin calificarea iniţială, anumite trăsături specifice cercetătorului, ca şi dorinţa de ameliorare continuă a propriului mod de acţiune, de căutare a răspunsurilor la problemele conturate. Există însă şi posibilitatea cercetării în echipă, ca şi interdisciplinaritatea, care să compenseze anumite dificultăţi conceptuale, organizatorice.

Eficienţa afirmării ca cercetător a educatorului este dată şi de cunoaşterea şi eliminarea unor deficienţe: sesizarea ca prioritate a rezultatelor imediate, nu a celor de perspectivă, limitarea la aspecte facile, nu de esenţă ale educaţiei, formularea de

concluzii false după premise aparent logice şi imediate, neîncadrarea corectă a unei probleme conturate în practică datorită insuficientei documentări, dificultatea formulării unei ipoteze de ameliorare şi orientarea către verificarea prioritară a altor cercetări, confundarea experimentului cu experienţa curentă, neraportarea la o evaluare iniţială, neconsemnarea datelor semnificative pe parcursul cercetării ş.a.

Formarea continuă a educatorilor întâmpină şi ea dificultăţi în afirmarea şi susţinerea creativităţii acestora. Prin cunoaştere şi prevenire pot fi convertite în condiţii eficiente: comunicarea relativă aparţinând unor generaţii diferit formate, abordarea prioritară a problemelor de metodica disciplinelor de specialitate, neabordarea practicii şi ca o sursă de ipoteze ameliorative, evaluarea de către manageri a competenţelor didactice pe linie informativă, neabordarea limbajului specific cercetării şi deosebirea lui de limbajul educaţional curent, slaba constituire de colective cercetători-educatori în realizarea unor experimente, neputinţa izolării unor variabile şi urmărirea lor în condiţii diversificate de verificare, neutilizarea sistemului de metode specifice cercetării în complexitatea lui, raportarea datelor la eşantioane limitate şi numai în anumite condiţii de acţiune ş.a.

În relaţiile de comunicare în temă, însuşi limbajul cercetării este adesea distorsionat: „Am realizat un experiment" (dar se aplică un chestionar, se descriu unele exemple, lecţii) sau „Am susţinut o comunicare ştiinţifică" (dar este un referat teoretico-documentar, cu exemplificări din experienţa curentă, izolate, de confirmare) ş.a.

Înlăturarea, diminuarea acestor dificultăţi ar însemna o mai adecvată afirmare a pedagogiei experimentale în şcoala devenită laborator de verificare şi formulare de ipoteze, o mai strânsă relaţie între cercetarea fundamentală şi cea aplicativă, o trecere de la pedagogia descriptivă la cea ameliorativă şi de dezvoltare.

Pentru cadrele didactice, antrenarea în cercetare este o soluţie pentru ridicarea nivelului pregătirii psihopedagogice şi metodice, de afirmare a creativităţii, de înţelegere mai profundă a demersului didactic însuşi, de obţinere a satisfacţiei în activitate, de întărire a motivaţiei profesionale, de diversificare a strategiei de acţiune, de înlăturare a rutinei, suficienţei, dogmatismului, empirismului, de cultivare a competenţei pedagogice, de consolidare a statutului de model pentru elevi („competenţele formează competenţe").

Sintetizând obiective ale formării iniţiale şi continue a educatorilor (formulate în documente oficiale), dimensiuni verificate în practică şi referinţe ale unor autori în temă (D. Ausubel, pp. 642-664; W. Beveridge, pp. 192-220; I. Drăgan, I. Nicola, pp. 14-17, 99-101; A. Huberman, pp. 62-70; I. Radu, M. Ionescu, pp. 174-219; G. Văideanu, pp. 296-305) vom putea contura un tablou al principalelor însuşiri, capacităţi, competenţe ale educatorului-cercetător:

a) însuşiri generale ale personalităţii: interes cognitiv echilibrat, curaj în afirmarea iniţiativelor, spirit critic şi autocritic, modestie, obiectivitate, respect pentru normele deontologice, spirit de echipă, spirit deschis, motivare pentru autodepăşire, receptivitate la schimbări, orientare către valori, încredere în perfecţionarea continuă, respect pentru ideile altora, probitate morală şi ştiinţifică, acceptarea

cu discernământ a noului, echilibru emoţional în faţa situaţiilor critice, rezistenţa la efort şi la stres, lupta cu rutina şi şablonismul, onestitate, corectitudine, încredere în forţele proprii, entuziasm, independenţă, adaptare, iniţiativă, perseverenţă, motivaţie intrinsecă, trebuinţa de realizare proprie, învingerea formelor de rezistenţă la inovare, diversificarea preocupărilor ameliorative;

b) capacităţi intelectuale: de sesizare a problemelor, spirit de observaţie, de intuire a soluţiilor, creativitate, capacitate de analiză complexă a datelor, de comparare, de sinteză, de apreciere realistă, raţionament ipotetic, îmbinarea inducţiei cu deducţia, imaginaţie creatoare, limbaj ştiinţific şi exprimare fluentă, de punere şi rezolvare a problemelor, de înţelegere a mesajelor textelor şi opiniilor ş.a.;

c) competenţe implicate în conceperea, desfăşurarea, valorificarea cercetării: de a rezolva operativ o situaţie experimentală, de a organiza ştiinţific verificarea unei ipoteze, a preciza cu claritate ipoteze şi obiective, a organiza şi antrena sau adapta adecvat resursele necesare, a relua cercetarea după un timp în noi contexte, a utiliza eficient instrumentele informaţionale, a preciza şi urmări evoluţia variabilelor experimentului, a proiecta şi aplica sistemul de metode specifice, a stabili şi utiliza timpul necesar, a stabili şi respecta criterii specifice de evaluare, a urmări şi coordona desfăşurarea cercetării, a defini ştiinţific un eşantion, a acumula şi prelucra datele relevante, a selecta şi prezenta cele mai semnificative rezultate ca argumente, a interpreta, cantitativ şi calitativ, rezultatele, a formula concluzii pertinente şi a construi un model aplicativ de optimizare a practicii, a comunica şi a generaliza contribuţia proprie, a trece de la cercetarea spontană la cea sistematizată, a valorifica experienţa empirică în formularea şi verificarea de ipoteze, a adapta sau verifica rezultate ale cercetării teoretice la condiţiile concrete ale realităţii educaţionale, a compara critic şi constructiv alte cercetări între ele sau cu cele proprii, a-şi pune continuu probleme şi a proiecta soluţii mai bune, a reevalua relaţia între pregătirea de specialitate şi cea pedagogică, a concepe şi finaliza cercetări de diferite tipuri, a formula explicaţii pertinente ale fenomenelor educaţionale, a utiliza corect aparatul ştiinţific şi celelalte cerinţe în prezentarea datelor ş.a.

Sugestii aplicative. Ipoteze

1) Din practica pedagogică, din propria experienţă, exemplificaţi situaţii educaţionale posibil de ameliorat. Găsiţi explicaţii, cauze şi formulaţi propuneri de optimizare. Alegeţi una dintre acestea şi conturaţi o cercetare pedagogică, după ghidul specific dat.

2) Găsiţi 2-3 exemple de cercetări pedagogice şi arătaţi posibilităţi de verificare a lor în condiţii concrete ale practicii. În ce măsură aţi proceda la dezvoltarea proprie a uneia dintre acestea?

3) Alcătuiţi un mic inventar propriu de obstacole, dificultăţi, probleme ale practicii, ale afirmării educatorului ca cercetător, utilizând şi propriul exemplu, şi proiectaţi modalităţi de depăşire.

4) Care ar fi efectele neimplicării educatorului în cercetarea pedagogică, ameliorativă, în principal? De exemplu, în cazul aplicării reformei învăţământului. Formulaţi ipoteze în acest sens.

5) Realizaţi o autoevaluare a nivelului afirmării însuşirilor, capacităţilor, competenţelor ca educator-cercetător. Raportaţi-o la o situaţie concretă şi eventual completaţi tabloul acestora.

6) Alcătuiţi o listă de probleme, acţiuni educative rezultate din studiul documentar şi din propria experienţă, care să vă fie utilă în proiectarea unei/unor cercetări, de diferite tipuri.

7) Revedeţi una dintre contribuţiile dvs. anterioare în acţiuni metodice, ştiinţifice (referat, comunicare, studiu, articol). În baza teoriei prezentate, procedaţi la re-scrierea, completarea acesteia.

8) Pornind de la unul dintre tipurile de cercetare, dezvoltaţi un proiect de cercetare, aplicabil în condiţiile activităţii dvs. Ce funcţii ar îndeplini?

9) Găsiţi în practica curentă educativă sau într-un studiu o dificultate, o contradicţie, o nerealizare şi concepeţi un proiect de cercetare, respectând etapele ei ca proces, metodologia, dar anticipând şi greşeli posibile în proiectare, realizare, finalizare.

10) Propuneţi la 2-3 colegi să proiecteze şi ei aceeaşi temă de cercetare, în mod independent. Confruntaţi apoi variantele, argumentele rezultate. Realizaţi în grup proiectul ameliorat.

11) Presupunem că organizaţi o cercetare-acţiune, pe un semestru. Concretizaţi cum veţi îmbina metodele de cercetare cu cele didactice, educative, în aceeaşi proiectare a activităţilor? La fel şi celelalte elemente ale unei cercetări.

12) Pentru o temă de cercetare aleasă şi proiectată, dezvoltaţi sistemul de metode adecvat, procedeele, tehnicile, instrumentele derivate pe care le veţi utiliza. Comentaţi critic prevederea, utilizarea, valorificarea acestora.

13) În grup, realizaţi o anchetă de opinie în rândul colegilor, practicienilor, privind problemele inovaţiei pedagogice (concept, trăsături, posibilităţi de realizare, condiţii, obstacole, evaluare). Formulaţi observaţii critice şi concluzii constructive.

14) În grup, alcătuiţi o microculegere de portrete de educatori-cercetători, folosind experienţa dvs. , studiul documentar. Comparaţi cu profilul de competenţă-robot prezentat în text.

15) Analizaţi critic starea cercetării pedagogice utilizate ca instrument în formarea iniţială şi continuă a educatorilor. Formulaţi soluţii ameliorative. Găsiţi avantaje şi dezavantaje în implicarea practicianului în cercetarea pedagogică.

4. Utilizarea unui limbaj pedagogic

4.1. Limbajul pedagogic este necesar. Dar posibil?

Clasic, limbajul este oglinda gândirii asupra unei probleme: o gândire clară se exprimă într-un limbaj pe măsură, respectând structura logică („sintaxa logică"), în definirea şi utilizarea termenilor, în construirea enunţurilor, în explicarea teoriilor.

Tot astfel, produsele gândirii pedagogice se exprimă în termeni (vocabularul pedagogic), noţiuni, judecăţi, inferenţe, demonstraţii, explicaţii, ipoteze, teorii, concepte ş.a.

Statutul pedagogiei ca ştiinţă a fost mult timp refuzat şi prin evidenţierea unuia dintre „obstacolele epistemologice", care limitează domeniul la stadiul prezentării cunoştinţelor despre educaţie la nivel preştiinţific, prin limbajul concret al practicii educaţionale: sensul comun, opinia, mitul, proverbele, cugetările, metafora, sloganul, clişeul verbal, comicul, ironia ş.a. (C. Bîrzea, pp. 33-47; C. Sălăvăstru).

Multă vreme s-a considerat că limbajul pedagogic este incompatibil cu limbajul ştiinţific, deoarece utilizează limbajul natural, iar nu cel artificial (simbolic, abstract, chiar matematizat, schematizat). Sau cum se exprima M. Scrivan (1960, după G. Kneller, p. 192): „tot mai există tendinţa subiectivă de a identifica utilizarea unui jargon cu stăpânirea unei ştiinţe".

C. Bîrzea (pp. 69-71) înregistrează şi alte opinii identice:

- pedagogia nu poate avea teorii ştiinţifice proprii, pentru că limbajul său nu îndeplineşte condiţiile necesare: coerenţa logică a propoziţiilor, posibilitatea de verificare empirică a fiecărui enunţ; nu are capacitatea de respingere cu argumentări generale, prin legi;
- pedagogia nu poate avea decât teorii inferioare, ca opinii, doctrine, sens comun, fără a accede la un limbaj ştiinţific, artificial;
- pedagogia este incapabilă de a concepe explicaţia ştiinţifică, pentru că domină studiile de caz, enunţurile descriptive, nu are modele semnificative, ci scheme, taxonomii primare, pentru datele acumulate.

Însă „revoluţiile ştiinţifice" (Th. Kuhn, 1976) şi cercetările actuale arată că în ştiinţă nu sunt fundamentale numai teoriile abstracte, ci şi paradigmele (lat. *paradigma* – „exemplu"), modelele. Tocmai această „normalitate epistemologică" (C. Bîrzea, p. 99) a deschis noi perspective pentru definirea, înţelegerea, consolidarea pedagogiei ca „ştiinţă matură", bazată pe abordări pragmatice, operaţionale, acţionale ale domeniului ei, iar nu numai din perspectiva teoriei abstracte.

Ca „teorie practică" (C. Bîrzea, pp. 71-73), pedagogia are ca scop nu numai să explice, dar să şi orienteze acţiunea educativă, să emită judecăţi practice asupra a ceea ce ar trebui sau nu în educaţie.

În acest context, ea nu mai are nevoie numai de limbajul standard matematizat, artificial, ca în „ştiinţele pure", ci poate utiliza cele trei niveluri de termeni ştiinţifici:

- termeni comuni: expresii uzuale, descrieri, pentru înţelegerea mesajului ştiinţific, pentru utilizarea sensurilor comune, vocabularul de bază;
- termeni specifici: concepte-cheie, pentru comunicarea unei teorii („instruirea formativă", „curriculum şcolar", „evaluare sumativă");
- termeni generali: categorii integratoare ale ştiinţei, consensuri terminologice („educaţie", „învăţământ", „instruire", „predare").

Desigur că limbajul este un „indicator al nivelului cunoaşterii pedagogice şi al tendinţelor epistemice contemporane ale acesteia" (M. Călin, 1984, 1996). Dar constatăm că sunt încă inegale contribuţiile în problemă: fie se prezintă doar categoriile, conceptele de bază (I. Bontaş; S. Cristea, 1998), fie se abordează mai multe aspecte din perspectivă epistemologică (M. Călin), fie se defineşte rolul său prin prisma teoriilor actuale (C. Bîrzea), fie prin aceea a practicii educaţionale (C. Cucoş, 1996a; C. Sălăvăstru, 1996; V. Dospinescu, 1998).

Oricum, se impune elaborarea unui dicţionar pedagogic actualizat al semnificaţiilor termenilor, concepţiilor, sensurilor categoriilor pedagogice, teoretice şi practice.

4.2. Ce funcţii poate îndeplini?

Psihologic (V. Oprescu, pp. 71-74), limbajul, ca proces de comunicare, are mai multe funcţii: de cunoaştere, de dialogare, de avertizare, de redare a stărilor, de simbolizare şi reprezentare, în conducerea acţiunilor, de convingere, de reglare a comportamentului, de formulare şi rezolvare a contradicţiilor, de cooperare, de joc.

Practic, acestea le regăsim şi în comunicarea educaţională; dar în planul ştiinţific? Unii autori (M. Călin, p. 40) disting drept roluri de bază ale limbajului pedagogic: de comunicare, de analiză a actului educaţional, de obiectivizare a rezultatelor unei cercetări, de explicare a informaţiilor specifice şi de conservare a lor, de sprijinire a căutării de adevăruri asupra educaţiei, de dezvoltare a cunoştinţelor în sistem de noţiuni, de reglare şi autoreglare a comportamenului educatorului, de exprimare a rigorii ştiinţifice în precizarea şi utilizarea conceptelor, de evitare a unor erori sau contradicţii sau ambiguităţi în înţelegere, argumentare, explicare, interpretare.

În ultimii ani şi literatura noastră pedagogică dezvoltă cu insistenţă probleme ale comunicării educaţionale, ale discursului pedagogic/didactic, ca instrument esenţial în realizarea finalităţilor educaţiei, instrucţiei, prin intermediul relaţiei educator-educaţi: esenţă, forme, caracteristici, condiţii de eficienţă, agenţi implicaţi, metode, modele aplicative, factori ş.a. (E. Păun, 1982; C. Sălăvăstru, 1995; C. Cucoş, 1996a; L. Şoitu, 1997; V. Dospinescu, 1998; L. Iacob, 1998).

Pe lângă acestea, limbajul pedagogic mai poate fi relevant şi prin (Şt. Bârsănescu, pp. 54-55: D. Popovici, p. 57):

- considerarea sa ca parte a limbajului general al ştiinţelor, iar nu numai a celui filosofic şi psihologic;

- utilizarea în deschiderea de noi orizonturi în gândirea pedagogică;
- utilizarea în prevenirea confuziilor, erorilor, stagnărilor în ştiinţă;
- raportarea la contextul social, cultural, filosofic, istoric;
- folosirea ca instrument în formarea, perfecţionarea educatorilor.

4.3. Ce caracteristici specifice posedă?

Toate transformările actuale în studiul educaţiei se reflectă şi în precizarea particularităţilor limbajului pedagogic, precum:

- semnificaţia (termenilor, conceptelor, teoriilor, paradigmelor) arată, în diferite grade de manifestare, evidenţa, confirmarea prin noi exemple, definirea operaţională, diferenţierea esenţială de alte concepte, posibilitatea de a fi explicat, generator de noi deducţii (G. Kneller, pp. 163-171);
- precizia/imprecizia apar în situaţia prezenţei mai multor sensuri diferite, fie ca reflectare a evoluţiei problemei („educaţie", „predare"), fie datorită corelării cu alţi termeni („finalitate-scop-obiective", „planificare-proiectare") cu care formează perechi, care se sprijină reciproc, fără a fi însă de aceeaşi valoare sau datorită împrumuturilor (M. Călin, 1984, 1996);
- ambivalenţa descriptiv-normativă (C. Bîrzea, pp. 48-49) este dată de amestecul de reguli de acţiune, date empirice, observaţii faptice, coduri morale, enunţuri relativ precise, norme descriptive. Apare astfel „duplicitatea epistemologică" care-i diminuează înţelegerea. Faptul se explică şi prin tendinţa limbajului intern pedagogic (G. Kneller, p. 179) de a se specializa: limbajul normativ al pedagogiei generale sau limbajul artificial, descriptiv, tehnic al cercetării pedagogice sau limbajul practicii educaţionale;
- organizarea retorică intrinsecă (C. Bîrzea, pp. 49-50) este mai evidentă în limbajul pedagogic, alături de sintaxă şi logică. Aceasta, pentru că discursul este dependent de o autoritate (a educatorului), de un joc de motivaţii colective şi individuale, de dorinţa de a influenţa participarea educaţilor (retorica – arta de a convinge, a mobiliza, a argumenta), de a raţionaliza discursul normativ.
  Şi de aceea recurge la mijloace expresive specifice: metafora, clişeul verbal, alegoria, ironia, analogia, sloganul, pledoaria, falsele alternative. Dar nu se confundă cu manipularea, îndoctrinarea;
- raportarea, cuprinderea, orientarea limbajului pedagogic şi prin corelarea cu ansamblul ştiinţelor umaniste, prin cunoaşterea metaştiinţifică a domeniului (C. Bîrzea, pp. 52-60). Prin aceasta pedagogia, limbajul ei, reflectă trăsăturile generale: viziunea antropocentrică şi transcendentă, separaţia subiectului de obiect, contradicţia între natura psihică şi cultură, istoricismul, viziunea parţial integrală asupra omului.

De aici, apropierea ei de filosofie, ideologie, utopie ca sisteme metaştiinţifice şi concretizarea în concepţii despre lume, forme de dependenţă faţă de o putere culturală şi intersubiectivă, în utilizarea uneori mistificatoare a discursului pedagogic, în

orientarea prospectivă, în capacitatea de a anticipa unele inovaţii, în orientarea axiologică, în utilizarea de metode calitative în interpretare, în definirea finalităţilor educaţiei, în sprijinirea reflecţiei pedagogice.

De altfel, idei ale lui O. Reboul (1984) asupra caracteristicilor limbajului pedagogic au fost preluate de mulţi pedagogi (C. Bîrzea, S. Cristea, C. Cucoş, P. Ioan, C. Sălăvăstru, V. Dospinescu).

Potrivit acestuia, limbajul pedagogic este privit ca metalimbaj al limbajului practic educaţional, de formare concretă şi influenţare directă, pentru că: este utilizat pentru îndoctrinare, este un limbaj ideologic, termenii sunt ambigui, imprecişi, metaforici, polemici, enunţurile şi formulele sale sunt cel mai adesea clişee şi sloganuri, este în slujba unui dogmatism, ideile transmise au mai mult impact decât sens, are nevoie de o logică.

De aici şi ideea că prin pedagogie se ajunge la îndoctrinare (C. Cucoş, 1996a, pp. 210-220), prin discursul pedagogic şi mijloacele sale: a învăţa fără a înţelege ce trebuie înţeles, utilizarea în predare a argumentului autorităţii profesorului, plecarea de la prejudecăţi în predare, acceptarea unei doctrine ca singura posibilă, selecţionarea arbitrară a conţinutului unui program de studiu etc.

De fapt, logica limbajului pedagogic, ca metalimbaj, nu este decât logica limbajului educaţional, ca limbaj-obiect, concret. Adică logica explicaţiei, a interpretării, a dialogului, a controversei, a autoimplicării în discurs (P. Ioan, 1994, pp. 60-62), ce operează asupra categoriilor pedagogice (noţiuni, propoziţii, concepte, enunţuri, nume, operaţii).

Faptul că încă asistăm la unele fenomene privind limbajul pedagogic (precum inegalitatea gradului de precizie a multor termeni, polisemia, ambiguitatea, claritatea, precizia, concizia) arată tocmai complexitatea domeniului educaţiei, gradul de acoperire a sferei, specificul ca ştiinţă interdisciplinară, dinamica cercetărilor, modul de utilizare în comunicarea în domeniu, căutarea de noi termeni, utilizarea şi interpretarea diferită a unor termeni, în diferite contexte.

4.4. Ce tipuri, forme se conturează?

Raportarea limbajului pedagogic la diferitele probleme ale educaţiei a condus, încă insuficient de explicit, la disocieri, şi numai comparând diferitele abordări găsim sensuri, raporturi, niveluri de generalizare, grade de specificitate.

Încercările de sistematizare sunt sporadice, mai ales în studii de istoria pedagogiei, privind evoluţia concepţiilor, conceptelor. Rolul sistematizării ar fi aici „să redea evoluţia înţelesurilor termenilor, ceea ce s-a petrecut în timp, ce acumulări s-au produs în circulaţia terminologiei şi în completarea sensurilor acestuia" (M. Călin).

Astfel, semnalăm criterii variate de abordare, în contexte diferite ale limbajului pedagogic, ceea ce confirmă că acesta este o construcţie foarte eterogenă, alcătuită din mai multe limbaje specializate, uneori destul de tehnice (G. Kneller, pp. 178-179).

Vom propune atunci următoarea ordonare sintetică:

A. După aria de cuprindere a domeniului:

a) limbajul pedagogic teoretic, ca sistemul noţional, categorial, care defineşte pedagogia ca ştiinţă, cu problematica sa, afirmat în discursul pedagogic. Acesta se afirmă (G. Kneller, p. 179; V. Oprescu, pp. 78-79; C. Sălăvăstru, 1996, p. 133) ca:

- limbaj natural (nonformal, sensul comun al termenilor, creat spontan pentru un timp, produs în activităţile specifice, cu valoare prescriptivă, specific pedagogiei clasice, ca limbaj normativ, cu recomandări pentru practica educativă);
- limbaj artificial (formal, logico-epistemic, creat deliberat, pentru rezolvarea situaţiilor speciale, ca limbaj descriptiv, specific cercetării pedagogice, ca simboluri, algoritmi, scheme);
- combinarea celor două limbaje;

b) limbajul educaţional practic, utilizat în realizarea educaţiei, în intervenţia educativă sau în instruire (limbajul didactic), afirmat sub forma discursului educaţional (G. Kneller, p. 178; C. Sălăvăstru, 1996, pp. 134-138; V. Dospinescu, 1998);

c) limbajele pedagogice specializate, prin:

- specificarea limbajului general, pe discipline pedagogice;
- specificarea după aria, câmpul problematic abordat al educaţiei (C. Bîrzea, p. 48): limbajul natural al educaţiei, imperativ al normelor, optativ al idealurilor, cantitativ al statisticilor, descriptiv al clasificărilor, axiomatic al aserţiunilor, logico-matematic al cercetării;
- specificarea după etapele evoluţiei gândirii, practicii pedagogice, consemnate de istoria pedagogiei (S. Cristea, 1998, p. 42).

B. După esenţa, tipul mesajului, atitudinii transmise (C. Bîrzea, p. 48; C. Sălăvăstru, 1996, p. 145), discursul pedagogic apare ca:

- discurs funcţional, cu descrierea sistemului educaţional, respectând precizia, obiectivitatea ştiinţifică;
- discurs novator, favorabil schimbării de paradigmă, a reformelor;
- discurs umanist, promotor al întoarcerii la fundamentarea culturală a educaţiei;
- discurs oficial, convenţional, autoritar, centrat de decizii, ordine;
- discurs contestatar, caracterizat prin refuzul global al instituţiilor educative şi chiar al pedagogiei.

C. După valoarea epistemologică (M. Călin, pp. 42-43):

- termeni, noţiuni de maximă generalitate conceptuală („educaţie");

- termeni, noţiuni derivate („autoeducaţie");
- termeni împrumutaţi, ca majoritatea, rezultaţi din relaţiile pedagogiei cu alte ştiinţe (psihologie, filosofie, sociologie ş.a.).

D. După valoarea logico-semantică (M. Călin):

- termeni corelativi („educaţia" şi „instrucţia");
- termeni sinonimi („stil pedagogic" - „stil educaţional");
- termeni polisemantici („metodă de cercetare" - „metodă didactică" - „metodă educativă" - „metodă de conducere").

E. După modul de formulare a enunţurilor pedagogice:

- enunţuri (judecăţi, aserţiuni, inferenţe) privind educaţia reală;
- enunţuri explicative, analitice (descriu concretul, prin observare);
- enunţuri teoretice, sintetice, la nivelul abstractului;
- enunţuri normative (norme, reguli de acţiune pedagogică);
- enunţuri externe (împrumutate din disciplinele conexe pedagogiei).

F. După modul de manifestare, realizare (V. Oprescu, pp. 74-77):

- limbaj extern, cu producerea de semnale verbale, receptate de către alţii: oral (dialogat în conversaţie, dezbatere), monologat (expunere, discurs), activ (în comunicare activă), pasiv (în înţelegere, fără exprimare), scris (prin semne, simboluri stabilite);
- limbaj intern, de „comunicare cu noi înşine", în plan mintal, de reflecţie, cu funcţie cognitivă şi de reglaj.

G. După nivelul conceptual, în plan semantic (C. Bîrzea, p. 73):

- termeni comuni, pentru limbajul natural şi ştiinţific, sub forma expresiilor uzuale, cuvintelor de legătură, termenilor descriptivi;
- termeni specifici, concepte-cheie, pentru comunicarea ideii centrale a unei teorii („instruirea formativă" - Herbart, „evaluarea formativă" - Scriven, „şcoala activă", „noile educaţii");
- termeni generali, pentru consensurile terminologice, categoriile integratoare ale ştiinţei („educaţie", „învăţământ", „elev").

4.5. De ce apar dificultăţi, erori în utilizare?

Din precizarea caracteristicilor limbajului pedagogic, reţinem posibilitatea ca termenii specifici să fie utilizaţi incorect, mai ales de către practicieni, fie din incorecta alegere a unora dintre sensuri în raport cu contextul concret, fie din necunoaşterea tuturor sensurilor şi limitarea la înţelesul comun, fie din utilizarea termenilor proveniţi din ştiinţe conexe, fără adaptare la domeniul pedagogic.

Sunt semnalate (Şt. Bârsănescu, M. Călin, M. Ştefan, G. Kneller, E. Năstăşel) şi alte cauze ale impreciziei limbajului, în afirmarea unor poziţii teoretice sau în stabilirea consecinţelor cercetării:

- diferenţierea sensurilor după contextul utilizat, după provenienţa lor („planificare" – „proiectare" – „design instrucţional");
- cercetarea pedagogică care nu permite mai multă exactitate, mai ales pentru termenii împrumutaţi („curriculum" – „conţinutul învăţământului");
- utilizarea incorectă a aspectelor logice ale argumentării ideilor, urmărindu-se numai logica aparentă a termenilor, mai ales în procesul comunicării: înlocuirea convingerii prin utilizarea altor mijloace de influenţare (autoritatea, constrângerea, sfatul) sau neutilizarea unei game largi de moduri de prezentare a informaţiilor specifice (fapte, opinii, documente, exemple, constatări, mijloace nonverbale) sau predominarea abordării afective, faţă de cea logică;
- inadaptarea la motivaţia acţiunii, utilizarea termenilor şi afirmarea unei atitudini partizane şi neînţelegerea, omiterea scopului cunoaşterii de către cel ce se informează în domeniul educaţiei;
- manifestarea disonanţei cognitive, a neconcordanţei de repertoriu lingvistic, cultural, de mod de gândire şi abordare a problemelor pedagogice, la diverşi interlocutori;
- efectuarea greşită a inferenţelor, a noilor enunţuri, concluzii din premise, judecăţi incomplete, false sau contradictorii, sau incorect grupate, sau direcţionate;
- redusa utilizare a variatelor tipuri de argumente posibile: silogism prescurtat, bazat pe generalizare sau pe relaţia cauză-efect, pe analogie, pe comparaţie, pe prestigiul autorului, pe ilustrare;
- redusa argumentare bazată pe evidenţierea diferitelor probleme ale pedagogiei: prezentarea de fapte sau aprecieri, opinii, acţiuni, exemple sau concepţii;
- redusa antrenare a educaţilor, a auditoriului, a cititorului în construirea, corectarea, aplicarea argumentării şi formularea concluziei;
- nerespectarea unor condiţii generale pentru obţinerea participării educatului în argumentare, prin utilizarea de dovezi: semnificative, suficiente, organizate în secvenţe logice, detaliate, veridice, cunoscute din experienţă, actuale, selectate, comparabile, credibile;
- utilizarea de alte modalităţi greşite de demonstrare: generalizarea pripită, atacul la persoană, repetarea argumentului, opunerea „sau – sau", argumentul „în cerc";
- slaba organizare, pregătire şi susţinere a contraargumentării în rezolvarea problemelor pedagogice, teoretice sau practice;
- ambiguitatea termenilor pedagogici este explicabilă, fiind cauzată de utilizarea fie a unor concepte de mare generalitate, existente şi în alte ştiinţe înrudite, fie prin faptul că mulţi termeni sunt şi normativi (prescriptivi), şi descriptivi (G. Kneller, pp. 243-246);

- menţionăm şi alte cauze (M. Călin): tendinţa creării unor termeni ad-hoc, împrumutul din alte ştiinţe (unde sunt alte modele cognitive), respingerea termenilor clasici ca „desueţi", abuzul lingvistic de termeni actuali şi insuficient precizaţi, folosirea unor termeni fără a le cunoaşte toate accepţiunile, însuşirea mecanică a unor termeni şi folosirea lor exagerată ş.a.

Nerespectarea acestor reguli conduce la distorsiuni în comunicare, la utilizarea greşită a termenilor. „Dacă vrem să înţelegem problemele, procedeele şi conceptele educaţiei, trebuie mai întâi să examinăm cu grijă limbajul discursului educaţional" (G. Kneller, p. 243), să găsim diferitele întrebuinţări posibile ale termenilor, expresiilor, contextele adecvate, şi apoi să comunicăm.

4.6. Evoluţia limbajului pedagogic, încotro?

Având în vedere caracteristicile limbajului pedagogic, este firesc să se formuleze următoarele întrebări esenţiale (C. Bîrzea, p. 50): cum se acomodează acest limbaj inegal şi dezarticulat cu aspiraţia spre ştiinţificitate în domeniul educaţiei, cum vor putea trece neobservate compromisurile cu arta educaţiei şi cu retorica limbajului, cum se pot susţine unitatea şi coerenţa pedagogiei sistematice în lipsa limbajului unitar şi cu un grad înalt de abstractizare?

Un răspuns poate fi găsit prin analiza trecerii de la examinarea cunoştinţelor preştiinţifice (sensul comun, metafora, mitul, sloganul), la cea a cunoştinţelor ştiinţifice (teorii, paradigme, modele) şi la cea metaştiinţifică (concepţii, prospecţii, filosofie), care să aprofundeze clarificarea educaţiei din diverse perspective (C. Bîrzea, pp. 32-60).

Un semn al dezvoltării este continua sa diversificare, aprofundare, clarificare a sensurilor, selecţia, corelarea cu alte limbaje, aşa cum rezultă şi din posibilitatea clasificării tipurilor conturate.

În realitatea actuală se constată şi o anume imprecizie în discursul cercetătorilor, dar şi o dificultate a practicienilor de a descifra şi utiliza terminologia „nouă". Totuşi, evoluţia educaţiei trebuie marcată şi prin termeni noi, şi prin transfer din ştiinţele conexe, prin acceptarea polisemiei, omonimiei, sinonimiei.

Un studiu relevant ar fi acela al comparării diferitelor dicţionare de pedagogie, apărute în timp, cel puţin ca vocabular, pentru a aprecia evoluţia cunoaşterii domeniului educaţiei, sub diferite aspecte, corelat cu studii de istoria pedagogiei.

Câteva probleme de principiu se impun în temă:

- terminologia pedagogică nu este numai rodul eforturilor pedagogilor, ci şi al societăţii, al practicii educative, al ştiinţelor conexe;
- ea reflectă, sintetizează experienţa acumulată în cunoaştere, în cercetare, explicare, în lupta de idei, în generalizarea practicii;
- perspectivele dezvoltării limbajului pedagogic ştiinţific cer abordarea câmpurilor, domeniilor de realizare a educaţiei, a metodologiei cercetării, a

studiului impactului cu practica, a contribuţiilor teoreticienilor, a studiilor de pedagogie comparată;

- trebuie depăşită faza de analiză cu insistenţă a vocabularului pedagogic prin empirismul logic (G. Kneller, pp. 159-163), către studiul conceptelor, paradigmelor, modelelor educative (C. Bîrzea).

4.7. Limbajul preştiinţific, educaţional-practic

Acesta arată în esenţă nivelul, conţinutul, forma, sensurile comunicării informaţiilor pedagogice între teoreticieni şi practicieni, între cercetători, între pedagogie şi disciplinele sale sau corelate.

Istoria pedagogiei evidenţiază lungul drum al limbajului său, de la acumularea şi exprimarea empirică de idei sau experienţe la sinteze şi generalizări închegate apoi în concepţii, iniţial preştiinţifice.

Dar ştiinţa pedagogică, în curs de consolidare, nu trebuie să renunţe la datele practicii educative, la limbajul ei concret.

Deosebim astfel limbajul folosit în ştiinţa educaţiei de cel din procesul real de educare. C. Sălăvăstru (1996, pp. 135-136) defineşte limbajul educaţional concret ca „acel tip de limbaj natural (sau artificial) prin intermediul căruia se realizează o intervenţie educativă" sau „un sistem de semne lingvistice sau nonlingvistice, care mijlocesc înfăptuirea unei intervenţii educative ca urmare a impactului comunicaţional între emiţător şi receptor", determinând modificări în sfera personalităţii educatului (cognitive, afective, acţionale, atitudinale).

Discursul educaţional (practic, natural) se deosebeşte de cel pedagogic (ştiinţific) prin tipurile de enunţuri folosite, modul de exprimare a conţinutului ideatic („Sunteţi sancţionaţi!" faţă de „Utilizarea sancţiunii ca mijloc al educaţiei morale").

Deşi unii autori (C. Bîrzea, pp. 33-47) consideră că formele de exprimare a cunoştinţelor preştiinţifice sunt „obstacole epistemologice" în calea pedagogiei ştiinţifice, le vom sintetiza, cu principalele lor caracteristici, pentru a oferi criterii în întărirea utilizării lor cu mai mare precizie, logică, de către cei implicaţi în domeniu:

a) *sensul comun*, discursul cotidian este sesizat, analizat, mai ales în sens sociologic, ca exprimare de opinii dar, pentru pedagogi, el se caracterizează prin (C. Bîrzea, pp. 33-35):
   - tendinţa de a exprima un punct de vedere cu orice preţ, despre orice problemă a educaţiei, oricând. Mulţi autori arată că pedagogia este în mod deosebit expusă la „opinionită", pentru că educaţia este o problemă de interes general, limbajul educaţiei este accesibil, fiind puţin specializat, termenii sunt definiţi prin intuiţie sau prin analogie şi fiecare are o experienţă anume în educaţie;
   - tendinţa de a da explicaţii „ştiinţifice" sub formă de sofisme (raţionamente false în conţinut), truisme (adevăruri banale, care nu merită enunţate);

b) *fondul de înţelepciune cotidiană* (sfaturi practice, cugetări, povestiri, parabole, fabule, ghicitori, proverbe, zicători, aforisme, maxime, mituri, legende, ritualuri)

a contribuit mai ales la evidenţierea normelor, regulilor de bază în educaţia practică, a multor idei ce vor deveni ipoteze de lucru pentru cercetarea ulterioară, în pedagogia ştiinţifică;

c) *metafora*, ca mod de cunoaştere prin analogie, facilitează noi semnificaţii, explicaţii pentru problemele educaţiei, dar nu încă în mod ştiinţific (C. Bîrzea, pp. 40-44). Ea completează, susţine şi funcţia retorică a discursului educaţional prin „ornamentele" adăugate acestuia, prin atragerea, participarea auditoriului, pentru explicarea plastică a unor caracteristici esenţiale ale problemei prezentate, prin utilizarea „logicii afective" (C. Sălăvăstru, 1996, pp. 210-213).
Dintre formele sale, mai utile în plan pedagogic sunt alegoria, substituţia, juxtapunerea, clişeul verbal, repetiţia, antiteza, hiperbola, personificarea („educatorul-grădinar, sculptor", „educaţia - investiţie în om", obiectivele educaţiei ca „piatră de temelie", „centru vital", „cheie de boltă" în proiectarea ei, „fir roşu al acţiunii").
Adeseori limbajul pedagogic se dezvoltă şi prin crearea de metafore, dar rolul lor nu trebuie exagerat, datorită caracterului imprecis, destul de accentuat, deşi plastic;

d) *sloganul* ocupă la rândul lui un loc destul de important în discursul pedagogic retoric, preştiinţific, din aceleaşi motive ale influenţării, ale manifestării autorităţii, ale convingerii. Şi chiar dacă a câştigat un sens peiorativ, prin utilizarea sa în sens ideologic, pentru îndoctrinare (O. Reboul, 1984; C. Cucoş, 1996a, pp. 210-220), nu este cazul să i se anuleze unele calităţi practice.
Pentru reabilitarea sa militează mai mulţi pedagogi (C. Bîrzea, pp. 45-47; C. Cucoş, 1996a, pp. 211-213; G. Kneller, pp. 254-257; C. Sălăvăstru, 1996, pp. 195-202) căci, prin funcţiile sale, atât în comunicarea practică educaţională, cât şi în discursul ştiinţific, poate sintetiza esenţa unei concepţii, teorii, după descrierea lor.
Dar el nu poate înlocui enunţurile teoriilor ştiinţifice şi de aceea cercetarea pedagogică nu-l utilizează, ci porneşte de la practica lui şi poate comunica, reda apoi practicii esenţele, sub această formă retorică. Astfel, el este utilizat pentru:
- a simboliza atitudini, idei directoare ale teoriilor educaţionale;
- a emoţiona, a frapa, a atrage atenţia noilor adepţi la idei-sinteză, a invita la o idee, fără a face apel la raţionalitate;
- nu-şi propune să informeze, să transmită cunoştinţe, norme, ci să convingă, să predispună la o acţiune;
- a determina o restructurare în conştiinţa celui ce receptează, prin atragerea atenţiei sale asupra esenţelor, ca simbolizare.

Între caracteristicile sale esenţiale mai reţinem:
- are o inconsecvenţă formală, ambiguitate, pentru că urmăreşte să concentreze maximum de idei în cuvinte puţine: „Important este pe cine învăţăm, nu ce-l învăţăm" (J. Dewey), „Cunoaşteţi-vă elevii, căci desigur nu-i cunoaşteţi deloc" (J.J. Rousseau), „Nu poate exista predare fără învăţare", „Democratizarea

învăţământului", „A învăţa să înveţi", „Şcoala fără ziduri", „Moartea pedagogiei", „Înapoi la copil!", „Formativul este prioritar", „Educaţia – prioritate naţională" ş.a.;

- are o latură dualistă, pentru că trebuie interpretat ca afirmaţie, dar şi ca simbol precis, frapant;
- are formă retorică, spre deosebire de informaţia obişnuită, prin ritm, joc de cuvinte, metafore, aluzii, argumente condensate, rimă;
- ca formulă poate fi o frază, o expresie, o sintagmă care acţionează ca surpriză, spre deosebire de clişeele verbale, cuvintele-şoc;
- are tendinţa de a se disimula, de a trimite la altceva, faţă de forma directă, pentru a avea o forţă mai mare de pătrundere;
- se poate transforma în principiu, normă, ca propoziţie prescriptivă: „Înapoi la copil!" devine „Acţiunea educaţională trebuie să se întemeieze pe particularităţile copilului" sau „În centrul acţiunii educative trebuie să fie situat educatul, iar nu educatorul";
- are valoare polemică: aderă la o idee şi combate implicit o alta;
- simbolizează o strategie, o finalitate practică, o atitudine sau intenţie;
- după cum se deosebeşte limbajul pedagogic de cel practic educativ, şi sloganul poate fi teoretic („A învăţa înseamnă a observa, a face") şi practic („Elevul să acţioneze întâi asupra obiectelor concrete");
- totuşi, caracteristicile principale sunt considerate a fi (C. Bîrzea, pp. 46-47): capacitatea de disimulare (o ascundere a intenţiilor adevărate, printr-un discurs generos), caracterul anonim (capătă consens colectiv), polemic (etimol. galică – „strigăt de luptă"), sintetic, ambiguu (lasă libertatea diferitelor interpretări);

e) *clişeul verbal,* faţă de slogan, cu care se aseamănă, nu este o formulă frapantă, dar are acelaşi rol de a influenţa, a convinge, a ilustra o practică. Se distinge prin următoarele caracteristici (C. Bîrzea, p. 46; C. Cucoş, 1996a, p. 212; C. Sălăvăstru, 1996, pp. 196-197):

- apare ca rezultat al unui consens, acord tacit asupra unui mod de expunere, exprimare a unei idei, realităţi, acţiuni, prin repetare: „formativ", „democraţie", „operaţional", „activizare" ş.a.
- utilizarea unor forme concise, uşor de pronunţat, stereotipuri acceptate, familiare unui colectiv iniţiat în domeniu şi sunt repetate fără o conştientizare deosebită asupra consecinţelor sale, dar intrate în limbaj şi reproduse „la nevoie", pentru că „aşa trebuie".

Nu se confundă cu conceptele, noţiunile ştiinţifice normale, ci utilizarea lor repetată, chiar obsesivă, arată că „eşti în domeniu", dă sentimentul evidenţei;

f) *comicul* este remarcat mai ales în timpul intervenţiilor educative (C. Sălăvăstru, 1996, pp. 202-206) şi dovedeşte calitatea, repertoriul retoric al educatorului, stilul de expunere, interpretare. Pedagogia a reţinut efectele sale, mai ales în educaţia morală, estetică.

Poate fi prezent în utilizarea unor trăsături ale comportamentului (verbal, gestual, acţional) în situaţii inadaptate, nepotrivite obiectivelor sau normelor, în baza unor clişee, stereotipuri persistente şi inadecvate situaţiei, stârnind râsul, ca „pedeapsă socială".

Pentru a avea valoare pedagogică, comicului i se cere:

- să existe un interlocutor, un grup care să sesizeze discrepanţa;
- să existe discrepanţa între automatismul evident şi flexibilitatea cerută de situaţia concretă;
- cel în cauză să perceapă şi situaţia comică pe care a produs-o şi sancţiunea primită (prin râs). Astfel, devine un mijloc pentru a îndepărta didacticismul, moralizarea, supraaprecierea;

g) *ironia,* paradoxul, discursul sarcastic sunt semnalate în situaţii educative, ca şi comicul, dar intenţia critică şi mobilizatoare pentru corectarea comportamentului este mai evidentă, dacă este receptată.

Ironia este apropiată chiar de demonstraţia logică, prin reducere la absurd, iar utilizată în discursul educaţional sugerează tocmai semnificaţia opusă aceleia date prin sensul direct (C. Sălăvăstru, p. 206). Dar pentru înţelegerea sensului se utilizează şi comunicarea nonverbală (mişcări, gesturi, mimică, postură), paraverbală (inflexiunile vocii, ritmul şi debitul vorbirii, intonaţia, accentuarea, pauza, tăcerea). Alte caracteristici (C. Sălăvăstru, 1996, pp. 208-210):

- nu se utilizează decât într-o situaţie de comunicare, în care mesajul să fie astfel prezentat şi receptat;
- este receptată ca abatere, iar valoarea sa educativă (morală) este diferită după nivelul, gradul de receptare de către individ sau grup. Altfel are un ecou negativ, nul sau contrar, mai ales pentru adolescenţi, de unde eficienţa sa în grupuri omogene;
- constituie o intervenţie educativă benefică, dar cu păstrarea echilibrului, a cunoaşterii sensibilităţii şi nivelului de receptare a celorlalţi, a adaptării la situaţie, a dozării constante.

Ironia didactică (maieutica lui Socrate) este metodă interogativă de bază în predare-învăţare, dar folosim şi ironia ca procedeu în educaţia morală, în formularea cerinţelor pentru exersarea conduitei. În educaţia morală însă, alături de ironie, este corect să reactualizăm şi alte forme de limbaj educaţional, utilizate în formularea unor cerinţe pentru exerciţiul moral: *ordinul, îndemnul, sugestia, aluzia, rugămintea, apelul, dispoziţia, avertismentul, interdicţia, încurajarea* sau pentru aprobare şi dezaprobare: *acordul, lauda, reproşul, somaţia, admonestarea, mustrarea, dezacordul, atenţionarea* ş.a.

Literatura pedagogică actuală dezvoltă, într-un context mai amplu, şi problematica comunicării educaţionale, didactice, dar tratarea ei solicită o abordare distinctă, nefiind implicate numai aspectele de limbaj (verbal, nonverbal, paraverbal). Astfel, de exemplu, cercetări de semiotică pun într-o lumină nouă discursul pedagogic/didactic (V. Dospinescu, 1998).

4.8. Limbajul pedagogic, ştiinţific-teoretic

Cunoaşterea pedagogică se exprimă în formele logice ale limbajului, mai simple sau mai complexe, după stadiul maturizării ştiinţei. Nivelul, fundamentarea, corectitudinea, precizia, consecvenţa gândirii pedagogice se regăsesc în modalităţile de formulare prin noţiuni (formele logice cele mai simple despre problemele educaţiei, despre care ştim ceva, prin reflectarea generalizată şi abstractizată a notelor lor esenţiale), prin termeni (ca o combinaţie între noţiunea ca formă logică şi numele, ca formă lingvistică a unei probleme pedagogice), prin concepte (ca idei generale, rezultate ale operaţiilor gândirii, privind realităţi, acţiuni, procese, fenomene ale educaţiei), prin categorii (concepte cu un grad mai mare de generalitate, sub formă de legi, principii, norme, reguli), cu sprijinul judecăţilor (propoziţiilor) şi al inferenţelor (raţionamentelor).

Iar pe acestea le regăsim combinate, în discursul pedagogic, ca teorii, concepţii, paradigme, modele.

Tocmai această trecere de la noţiuni la concepţii, teorii, arată drumul dificil al evoluţiei pedagogiei, de la faza preştiinţifică (concretă) la cea ştiinţifică (prin generalizare, abstractizare). La acest nivel se conturează şi teoria pedagogică, ca ansamblu de reprezentări, idei, interpretări, cercetări, evaluări, ipoteze, analize, demersuri variate asupra domeniului educaţiei.

Prin specificul ştiinţei, limbajul utilizat pentru prezentarea şi susţinerea teoriilor poate fi şi cel simbolic (limbajul artificial) al „ştiinţelor pure", dar sunt utilizate mai ales conceptele, categoriile, schemele, taxonomiile, paradigmele, modelele, pornind de la limbajul natural, practic, preştiinţific.

C. Bîrzea (p. 96) remarcă posibilitatea abordării pedagogiei ca ştiinţă, mai ales din perspectiva integrării teoriei practice, atât de specifică ei, prin instrumente precum paradigmele, modelele. Astfel, este plasată problema ştiinţificităţii în educaţie într-o perspectivă radical schimbată, pentru că ele alcătuiesc „osatura" sau „matricea disciplinară" a unei ştiinţe ca pedagogia (Th. Kuhn, 1976).

a) *Termenii, noţiunile, conceptele, categoriile* pedagogice se constituie pe măsura dezvoltării, maturizării cunoaşterii domeniului, afirmării posibilităţii de generalizare şi abstractizare a notelor esenţiale (conţinutul) şi a cuprinderii totalităţii acţiunilor, fenomenelor la care se referă acest conţinut (sfera).

Noţiunile simple la început, termenii cu o acoperire parţială, datorită experienţei limitate (percepţii, reprezentări concrete), se dezvoltă ulterior, progresiv, prin acumularea, cercetarea, interpretarea, generalizarea unei mai bogate experienţe şi devin categorii, teorii (în plan cognitiv) şi legi, principii, norme, reguli (în plan acţional).

Un exemplu este sugestiv pentru procesul menţionat:

- „predarea" – termen, noţiune, este definită operaţional ca „acţiune a profesorului de pregătire a elementelor necesare (obiective, conţinut, metode,

mijloace, organizare), de proiectare a acţiunilor, globale şi particulare, de transmitere, de comunicare a informaţiilor selectate, de îndrumare a înţelegerii, aplicării lor, de coordonare a acţiunilor elevilor de învăţare, de adaptare la situaţiile create în activitate, de verificare şi apreciere, de optimizare a familiarizării, înţelegerii, aplicării, însuşirii cunoştinţelor noi de către elevi" ;

- „predarea" - concept este prezentată ca „acţiune a profesorului de pregătire a condiţiilor de comunicare a informaţiilor, de conducere a învăţării lor conştiente de către elevi, de evaluare a rezultatelor şi acţiunilor" ;
- „predarea" - categorie este definită ca „parte a instruirii, de sprijinire a introducerii elevilor în ştiinţă, în cultură, complementară învăţării şi evaluării, ca etape ale procesului de învăţământ, prin conducerea familiarizării cu elementele lor de bază şi cu însuşirea lor, ca scop al învăţământului".

Latura relativ concretă a noţiunilor, termenilor, permite ca acestea să fie împrumutate din domenii corelate, să primească unele caracterizări sau să reprezinte generalizări relativ precise. Ceea ce conduce la abordări practice unilaterale („Predarea-transmitere", „Strategia didactică - metode de învăţământ", „curriculum şcolar - conţinut al disciplinei").

Aşa se întâmplă că adesea, „cu cât un concept este mai sugestiv şi cu cât potenţialul său explicativ este mai mare, cu atât este mai mare riscul de a fi utilizat dogmatic" (G. Kneller, p. 151) sau numeroşi pedagogi, „fascinaţi de fapte, se limitează la studii restrânse elaborate cantitativ, asupra unor domenii minuscule şi cred că pot generaliza şi ajunge repede la ştiinţă" (G. Kneller, p. 191).

De aici, importanţa utilizării cu precizie a semnificaţiei conceptelor prin: definirea operaţională, precizarea contextului de utilizare, integrarea într-un sistem de interpretare, evitarea termenilor de împrumut care nu acoperă câmpul problematic specific.

Aplicând logica formală, găsim şi la noţiunile pedagogice, ca trăsături: reflectă ceea ce este necesar, esenţial şi general, exprimă un conţinut şi o sferă, pot fi în raporturi de subordonare sau supraordonare, se pot obţine noţiuni cu o sferă mai largă din cele cu sferă mai mică, pot fi comparabile, au grade diferite de generalitate.

G. Kneller (pp. 13-15, 249-254) remarcă aici unele aspecte ale definirii noţiunilor pedagogice, considerate încă neştiinţifice:

- unele pot fi definite prin indicarea modelului, a exemplificării concrete („principiul sistematizării", „conduita civilizată");
- unele definiri pot fi verbale, pentru noţiunile abstracte („scop"), care creează cele mai multe confuzii, ambiguităţi, neavând referenţi concreţi şi pot fi interpretate subiectiv, limitate la o experienţă („finalitate - scop - obiectiv general → obiectiv specific - obiectiv cadru → obiectiv operaţional - obiectiv de referinţă - sarcină");
- altele pot fi stipulate, conjuncturale, convenţionale, când un termen dat trebuie să fie înţeles într-un fel în contextul dat, neglijând alte aspecte sau sensul iniţial („sistemul de învăţământ - învăţământul ca sistem");

- definiţiile descriptive evidenţiază sau descriu o semnificaţie acceptată a termenilor, prin relatarea sensurilor convenite;
- definiţiile programatice, intenţionale, cer ca obiectul definit să fie tratat într-un anume fel, să reflecte un plan de acţiune, un program şi nu au valoare de comunicare, de explicare;
- definiţii prin utilizarea de metafore, sloganuri.

Toate acestea arată dinamica limbajului pedagogic, când mulţi termeni sunt redefiniţi, actualizaţi, specificaţi după etapa cercetării.

De altfel, se subliniază că pedagogia este şi o „ştiinţă consensuală" (C. Bîrzea, pp. 172-175), pentru că:

- majoritatea enunţurilor sunt expresia unor acorduri circumstanţiale, exprimate prin principii, norme, paradigme, modele;
- limbajul pedagogic se prezintă mai ales ca un discurs (C. Sălăvăstru, 1996, pp. 137-301), decât respectând regulile logicii formale, în argumentare, pentru că domină formele normative şi subiective;
- majoritatea definiţiilor sunt convenţionale şi situaţionale, când se apelează la descriere, caracterizare, comparaţie, indicare a notelor.

b) *Judecăţile* (propoziţiile) şi *inferenţele* (raţionamentele) pedagogice afirmă sau neagă ceva despre aspectele realităţii educative, despre raporturile existente, datorită operaţiilor gândirii („Omul este educabil, dar nu prin dresaj").

Limbajul pedagogic concretizat în discursul specific (teoretic, practic) arată că termenii săi se pot combina în enunţuri diferite ca formă şi rol: întrebări, sarcini, rugăminţi, dorinţe, afirmaţii, descrieri, argumente, exemple, explicaţii ş.a.

Pe când enunţurile exprimă posibilitatea combinării termenilor, propoziţiile redau sensul, semnificaţia acestora şi sunt forme de exprimare pentru judecăţi. Dar nu orice propoziţie este şi o judecată (în sensul logicii formale) în limbajul pedagogic („Se învaţă! Fii cuminte! Tăcere! Ai rezolvat sarcina? N-ar fi bine să fii atent?").

Aplicând logica formală şi aici găsim posibile mai multe feluri de judecăţi: afirmative („Educatorul îl influenţează pe educat"), negative („Calificativul «insuficient» nu asigură promovarea"), singulare („Educaţia intelectuală este o componentă a educaţiei"), particulare („Numai unii educaţi ating performanţa aşteptată"), universale („Toţi elevii de 7 ani sunt şcolarizaţi"), categorice („Didactica este o disciplină pedagogică"), ipotetice („Dacă studiezi, reuşeşti"), disjunctive („Educaţia poate fi instituţionalizată sau neinstituţionalizată"), asertorice („Învăţământul este în curs de reformare"), problematice („Motivaţia învăţării poate fi dezvoltată prin stimulare continuă"), de necesitate („Este necesară unitatea de acţiune a factorilor educativi în realizarea obiectivelor").

Discursul ştiinţific pedagogic şi cel practic educaţional recurg mai ales la inferenţe (scoaterea unei noi judecăţi din una sau mai multe alte judecăţi), datorită posibilităţilor stabilite de raporturile între judecăţile universal afirmative (A), particular afirmative (I), universal negative (E) şi particular negative (O):

A – „Toate laturile educaţiei urmăresc realizarea idealului stabilit";

I - „Şi educaţia morală urmăreşte specific acelaşi ideal" ;
E - „Nici o teorie a educaţiei nu este satisfăcătoare pentru practică" ;
O - „Teoria «şcolii active» rezolvă numai unele probleme ale educaţiei".

Logica formală stabileşte categorii de raporturi între aceste judecăţi fundamentale, transformarea lor prin derivare, rezultând inferenţe simple, imediate şi complexe (raţionamente). Pentru limbajul, discursul pedagogic, reţinem aici şi problema greşelilor posibile, prin nerespectarea principiilor logice în argumentare :

- principiul identităţii (respectarea adevărului unei noţiuni, judecăţi) conduce la utilizarea în sensuri diferite a noţiunilor, dacă nu se indică şi contextul, conţinutul, sfera, înţelesul ;
- principiul noncontradicţiei asigură precizia, când două propoziţii (una afirmativă şi una negativă asupra aceluiaşi fapt) nu pot fi adevărate în acelaşi timp ;
- principiul terţului exclus asigură consecvenţa gândirii, dacă din două judecăţi contradictorii una este neapărat adevărată, nefiind o a treia posibilitate („Idealul educaţiei este stabilit de către societate" şi „Idealul educaţiei este stabilit de către pedagogie") ;
- principiul raţiunii suficiente arată întemeierea argumentării, dacă judecata este dovedită, fundamentată, explicată („Personalitatea este un rezultat al influenţei eredităţii, mediului şi educaţiei").

Enunţurile, judecăţile în combinaţie variată devin argumente, premise ale raţionamentului, ale demonstraţiei ştiinţifice pedagogice.
Or, unele greşeli posibile de raţionament (G. Kneller, pp. 17-22) micşorează forţa de demonstrare, convingere, mai ales în limbajul practic :

- tautologia, prin introducerea unui nou enunţ, care nu adaugă nimic faţă de cel anterior („Pedagogia şi-a diversificat domeniile de studiu asupra educaţiei. Ea şi-a variat disciplinele specifice") ;
- repetarea întrebării (raţionament circular), în care concluzia se întoarce la argumentul de plecare („Un educator eficace este acela care rezolvă obiectivele educaţiei după criteriile acţiunii eficiente", pentru întrebarea „Ce este un educator eficace ?") ;
- argumente împotriva persoanei, nu a problemei („Principiile şcolii active nu sunt convingătoare, ele fiind formulate de medici, psihologi") ;
- eroarea genetică, de respingere a ideii, prin atacarea cauzelor care au condus la formularea ei („Educaţia patriotică nu mai este o componentă a educaţiei morale, pentru că a fost pervertită de educaţia comunistă") ;
- analogia falsă, care presupune că dacă două probleme se aseamănă în unele aspecte, se aseamănă în toate („Unele ştiinţe umaniste studiază şi domeniul educaţiei, ca aplicaţie. Atunci ele sunt ştiinţe ale educaţiei") ;
- coincidenţa, prin care întâmplarea este confundată cu cauza repetabilă, legătura cauzală permanentă („Am observat că munca independentă a elevilor dezvoltă gândirea. Atunci ea va fi utilizată în toată lecţia") ;

- argumentul autorităţii („Cred că este adevărat astfel, pentru că asupra problemei s-a exprimat cercetătorul A.M.);
- argumentul ignoranţei („Din câte cunosc eu, nimeni nu a demonstrat că..., deci nu este posibil în nici o situaţie").

Logica inventariază alte numeroase sofisme, ca erori de raţionare sau de argumentare, realizate intenţionat, voluntar, dar şi involuntar (paralogisme). Ele se produc atunci când premisele unui argument nu sunt suficiente pentru a susţine concluzia formulată. Considerăm că pedagogia, în clarificarea statutului său, are nevoie şi de elucidarea bazei sale logice, deci şi de evidenţierea rolului acestor tipuri de erori.

Pe lângă cele menţionate, mai adăugăm şi altele (Năstăşel E., Ursu I., 1980; Bieltz P., Gheorghiu D., 1997) ce pot fi dezvoltate: sofismele de limbaj (echivocaţia, amfibolia, accentul, diviziunea, compoziţia), sofismele circularităţii (argumentul circular, expresiile circulare, întrebarea complexă, afirmarea repetată), sofismele supoziţiei neîntemeiate (bifurcaţia, falsa dilemă, diviziunea şi compoziţia, inconsistenţa), sofismele de relevanţă (argumentul relativ la persoană sau la circumstanţă, argumentul relativ la ignoranţă, argumentul relativ la modestie, argumentul relativ la opiniile grupului, argumentul relativ la milă sau la teamă, forţă), sofismele dovezilor insuficiente (generalizarea pripită, cauza falsă prin confundarea ei cu condiţia sau cu efectul).

c) *Limbajul teoriilor pedagogice* se conturează ca o etapă superioară în cunoaşterea domeniului educaţiei. În sens tradiţional (empirismul logic), o teorie ştiinţifică utilizează un vocabular logic, unul observaţional (termeni de observaţie) şi unul teoretic (termeni teoretici, daţi prin definiţii explicite).

Teoria reprezintă combinarea noţiunilor, conceptelor, propoziţiilor, inferenţelor pentru a susţine, a demonstra, a explica, a verifica o ipoteză, axiomă după regulile logicii, folosind datele practicii.

De fapt, azi teoria (gr. *theoria* – „meditaţie", „contemplaţie") are mai multe accepţii: mulţime de reguli şi principii de procedură, sistem de concepte şi moduri de explicare, un sistem ipotetico-deductiv, sistem de propoziţii logic organizate, în baza ordonării datelor.

Unii autori (G. Kneller, p. 184) susţin că pedagogia încă nu ştie să-şi construiască modele teoretice semnificative, pornind de la fapte, ci „tinde să-şi organizeze constatările în taxonomii sau scheme de clasificare, iar generalizările făcute în cercetarea pedagogică tind să fie simple şi stabilesc legătura doar între puţine variabile". Deci nu pot formula legi generale, bazându-se pe cazuistică.

Dar cercetările actuale (cap. II.2) arată existenţa a trei tipuri de legi: de experienţă, cauzale şi noncauzale, deterministe şi, mai ales, statistice (C. Bîrzea, pp. 86-89). Toate acestea utilizează limbajul ştiinţific, enunţuri, principii, norme, reguli şi determină astfel caracterul normativ al limbajului pedagogic.

Care sunt problemele pentru limbaj, care decurg din studiul epistemologic al teoriilor pedagogice? C. Bîrzea (pp. 65-69) enumeră:

- în ultimele decenii, teoria s-a constituit ca un limbaj-obiect de studiu pentru variate discipline (semiotica, logica, lingvistica), care pun accent pe sistem, nu pe experienţa pură;
- şi pedagogia este chemată să dovedească latura ei ştiinţifică, prin formularea propriilor teorii. Dar limbajul pedagogic încă nu ar respecta câteva condiţii obligatorii aici: coerenţa logică a propoziţiilor, posibilitatea de verificare empirică a enunţurilor, capacitatea de respingere, argumentaţie prin utilizarea enunţurilor generale (principii).
  Din acest motiv, pedagogia nu are decât „teorii inferioare", „generalizări de ordin inferior", iar nu teorii, şi din cauza dominării afectivului (G. Kneller, pp. 178-190), a predominării limbajului prescriptiv sau descriptiv. Cercetări ulterioare (Th. Kuhn, 1976) au evidenţiat că, pe lângă „teoriile pur ştiinţifice" (care explică), există şi „teorii practice" sau normative (care orientează acţiunea).
  Acest aspect a permis ca pedagogia să-şi evidenţieze structura logică, nu neapărat ca în ştiinţele exacte şi să-şi permită utilizarea a trei categorii de termeni: comuni (pentru transmiterea mesajului ştiinţific, descriptivi, cuvinte de legătură), specifici (concepte-cheie, pentru comunicarea ideii centrale a teoriei) şi generali (categorii integratoare pentru mai multe ştiinţe);
- posibilitatea utilizării acestui limbaj permite teoriilor pedagogice să îndeplinească unele funcţii specifice, prin modul de construire a sensurilor sale: să explice variat cauzalitatea fenomenelor educative, să critice consensuri, să propună schimbări într-un mod obiectiv, să exprime nivelul şi modul de înţelegere a cunoaşterii pedagogiei (hermeneutica), să comunice, să rezolve probleme;
- posibilitatea de a utiliza enunţuri universale, pentru exprimarea diferitelor categorii de legi, principii (enunţuri nomotetice) şi enunţuri particulare, cazuistice (idiografice);
- limbajul pedagogic are, în acelaşi timp, un caracter normativ şi descriptiv, după existenţa celor două „pedagogii": normativă (cum să fie educaţia) şi descriptivă (ce este educaţia).

De aici, formele diferite de argumentaţie utilizate în analiza şi realizarea educaţiei: retorică (cap. 4-7), empirică (descriptiv, semiexperimental), nomotetică (explicaţie cauzală, prin legi), teleologică (prin raportare la motive, scopuri), deontică (ceea ce trebuie făcut, raportat la norme, reguli).

d) *Limbajul paradigmelor pedagogice*, ca aspect actual, se circumscrie în ceea ce susţin noile cercetări în filosofia ştiinţei (Th. Kuhn): alte forme ştiinţifice sunt mai relevante pentru dezvoltarea pedagogiei – paradigmele, sistemele conceptuale. Paradigmele pot desemna şi „exemplarităţi", ca soluţii la problemele concrete, dar şi „matrici disciplinare", alcătuite din elemente admise, explicând caracterul neproblematic al comunicării în domeniu (generalizări simbolice, modele, valori

şi exemplare împărtăşite), ca expresie a unor generalizări simbolice (legile teoriei) sau a teoriilor în studiul fenomenelor.

„Matricea disciplinară" dă structura teoriilor ştiinţifice, explicate prin exemplarităţi şi modele, ce variază după valorile, standardele utilizate de comuniunea ştiinţifică. Aici operaţiile cunoaşterii sunt aceleaşi în fond, dar rezultatele lor, limbajul utilizat diferă în funcţie de contextul în care au fost formulate, de matricea adoptată.

În planul limbajului pedagogic, utilizarea conceptului de „paradigmă" are ca sensuri, însuşiri (C. Bîrzea, pp. 96-103):

- punerea în valoare ştiinţifică a unor contribuţii, opere deosebite, care au marcat momente în cunoaşterea pedagogică (Comenius, Rousseau, Locke ş.a.);
- aplicaţii repetabile şi standardizate, sub formă de „metode" specifice unei teorii-model, în practicarea lor (teoria şcolii active şi aplicaţiile ei: activităţile practice, munca pe echipe, autoconducerea, metoda proiectelor);
- concepţie despre lume, despre realitatea pedagogică, acceptată de comunitatea implicată („Scopurile educaţiei se realizează prin colaborarea educaţiei formale, nonformale, informale");
- soluţii exemplare, în rezolvarea problemelor-tip, un anume mod de acţiune, dedus din teoria dată („parteneriatul educaţional");
- operă colectivă şi consensuală, spre deosebire de teorii (care sunt de autori) şi cu dinamică mai accentuată („programele şcolare curriculare");
- program de formare a specialiştilor, pornind de la practică la teorie („formarea continuă a formatorilor");
- criteriu de maturitate ştiinţifică pentru disciplinele care au propriile paradigme, prin depăşirea tatonărilor conceptuale, definirea precisă a obiectivelor spre studiu, folosirea cunoaşterii logice pentru rezolvarea problemelor specifice, definirea criteriilor de schimbare.

Astfel, sensurile conceptului „paradigmă" pun în evidenţă categoriile de „probleme ale pedagogiei", „câmpul problematic" al educaţiei, ca studiu şi ca acţiune. C. Bîrzea (pp. 101-102) exemplifică prin evoluţia paradigmei „clasei de elevi", pornind de la organizarea spaţiului şcolar în funcţie de teoriile pedagogice dominante: clasa dreptunghiulară, pătrată, circulară, clasa deschisă.

Alte paradigme, ca exemplu: paradigma normelor educative (derivată din problema existenţei legilor pedagogice şi aplicării lor în practică), paradigma pedagogiei ca ştiinţă cvasiexperimentală (din problema definirii pedagogiei prin metodologia ştiinţifică), paradigma rolului diferenţiat al factorilor educativi (din aplicarea teoriilor privind rolul eredităţii, al mediului înconjurător, al educaţiei) ş.a.

e) *Limbajul modelelor pedagogice* îl completează pe cel al paradigmelor, în exprimarea modurilor tipice de manifestare a problemelor educaţiei, fiind chiar remarcat faptul că „limbajul pedagogic are o predilecţie deosebită pentru cuvântul «model»" (C. Bîrzea, p. 104), deşi termenul are o utilizare ambiguă: ca imitaţie, machetă, mijloc de învăţământ, plan, schiţă, categorie, exemplu, schemă, reprezentare ş.a.

Ca utilizare, termenul este regăsit în câteva tipuri de situaţii pedagogice specifice (C. Bîrzea, pp. 105-107):

- în sens normativ: manieră, mod, regulă, tip, normă, exemplar, etalon, tipar, eşantion, clasă, proiect, scop, măsură, sarcină ş.a.;
- în sens ştiinţific: structură, ilustraţie, explicaţie, formă, plan, sistem, ipoteză, opinie, formulă, model teoretic.

În toate acestea, modelul utilizează cunoaşterea prin analogie şi există mai multe încercări de clasificare, prin apelul la diferite criterii. O astfel de taxonomie propune şi C. Bîrzea (pp. 114-120), în baza îmbinării a trei criterii: obiectul reprezentat (modele-element, unitate, tip, categorie), modul de expresie (modele fizice, iconice, simbolice, de simulare), funcţii (modele descriptive, prescriptive, prognostice, teoretice). Rezultă 64 de combinaţii posibile, într-o reprezentare tridimensională, ca metamodel.

După natura, caracteristicile fiecăruia şi limbajul utilizat variază, cu accent pe noţiuni, pe reguli, pe exemple sau pe norme, încât ele cuprind întreaga gamă a formelor limbajului, de la cel empiric la cel abstract, artificial, de la cel natural la cel generalizat.

f) *Limbajul artificial pedagogic* este una dintre condiţiile puse în faţa pedagogiei ca ştiinţă, ca metalimbaj, pentru a exprima generalizările maxime şi a dovedi capacitatea de teoretizare asupra realităţii educaţionale, capacitatea de a aborda raţional, obiectiv această realitate (C. Bîrzea, p. 171).

Limbajul artificial (teorii, ipoteze, scheme, imagini mentale, module, imagini reprezentative) apare din raţiuni logico-epistemice, deosebit de cel apărut în comunicarea naturală (C. Sălăvăstru, 1996, pp. 133-134), în etapa de maturizare a domeniului, a ştiinţei, pentru expunerea cât mai sistematică a cunoştinţelor generalizate, la care se pretează analiza logică formală.

Aceasta elimină bogăţia sensurilor limbajului natural, restrânge posibilităţile de interpretare subiectivă variată, evidenţiază înţelesurile de bază. Totuşi pedagogia nu are încă un limbaj artificial consolidat, ci unul natural ales.

Asupra acestuia sunt făcute majoritatea studiilor pedagogice, prin legarea de practica educaţională, adecvat unor analize nonformale; sau cum îl numeşte G. Kneller (p. 141), „creanga de măslin" oferită de analiza formală (pedagogia ca ştiinţă) celei nonformale (pedagogia preştiinţifică, limbajul natural).

Construirea pedagogiei ca ştiinţă prin sisteme lingvistice artificiale (G. Kneller, pp. 141-175) invită la studiul relaţiilor pedagogie-logică, pentru demonstrarea, argumentarea prin raţionament riguros a problemelor domeniului educativ. Iar rezultatele se exprimă în simboluri, scheme, numere, indicatori...

Credem însă că argumentele aduse până aici, ca un punct de plecare, arată că pedagogia este o ştiinţă diferită de cele exacte, utilizând parţial şi limbajul artificial matematizat.

Sugestii aplicative. Ipoteze

1) Utilizând un dicţionar pedagogic, daţi exemple de termeni specifici pe diferitele categorii ale limbajului preştiinţific şi ştiinţific menţionate în capitol. Comentaţi.
2) Efectuaţi şi invers: găsiţi aceleaşi tipuri în practica educaţională curentă, în propria experienţă. Ce constataţi?
3) Alegeţi un scurt text pedagogic. Analizaţi-l din perspectiva problemelor limbajului specific, prezentate în capitol. Retranscrieţi-l în alte 2-3 forme ale limbajului preştiinţific şi ştiinţific.
4) Semnalaţi în practica educaţională, în comunicarea pedagogică erori, greşeli, dificultăţi în utilizarea limbajului pedagogic. Exemplificaţi şi explicaţi cauzele, apoi corectaţi.
5) Cunoscând acum particularităţile limbajului pedagogic, construiţi-vă propria opinie, argumentare privind trecerea de la limbajul preştiinţific la cel ştiinţific. Răspundeţi şi dvs. la întrebarea: „Încotro evoluţia acestuia?".
6) Ca educator/viitor educator, găsiţi situaţii din practica educaţională, în care să folosiţi diferite forme ale limbajului. Explicaţi şi comentaţi.
7) Deoarece limbajul pedagogic este strâns legat de logica formală, folosind un manual de logică (liceu), exemplificaţi operaţii logice cu noţiuni, judecăţi, inferenţe din realitatea educaţiei. Comentaţi.
8) Din istoria pedagogiei, literatura pedagogică actuală, extrageţi exemple de teorii, paradigme, modele. Analizaţi-le, comentaţi.
9) Realizaţi un mic studiu constatativ: analizaţi limbajul pedagogic al unui educator (părinte, profesor) sau culegeţi opinii ale colegilor, practicienilor privind problemele limbajului.
   Comentaţi constatările şi apoi propuneţi un proiect ameliorativ propriu sau adaptaţi un model.

BCU IAŞI / ACEST EXEMPLAR APARŢINE BIBLIOTECII

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

III

ŞTIINŢA EDUCAŢIEI ÎN RELAŢIE CU ALTE ŞTIINŢE

Promovat explicit şi în problematica pedagogică, principiul corelării între discipline oferă un câmp larg de abordări, teoretice şi practice, privind prioritar conţinutul, dar şi scopurile, conceptele, metodologiile, proiectele, modelele de interpretare sau soluţionare.

Şi în domeniul educaţiei, această corelare poate fi:

- la nivel pluridisciplinar, în rezolvarea de probleme, situaţii practice, cu participarea distinctă a unor discipline conexe;
- la nivel interdisciplinar, teoretic şi practic, prin identificarea de teme, concepte, principii, metode ce sunt prezente şi în alte discipline, cu transfer de sensuri, note caracteristice, soluţii adaptate;
- la nivel transdisciplinar, prin evidenţierea de scopuri comune, ce pot fi rezolvate prin conţinuturi, metodologii, situaţii concepute corelat.

Acumulările din cercetarea teoretică şi aplicativă asupra educaţiei prisosesc în a demonstra că pedagogia face apel la toate posibilităţile de corelare disciplinară menţionate; dar şi la nivel intradisciplinar, în plan vertical („pluridisciplinaritatea internă"), în propriul domeniu, la diferite niveluri de abordare a informaţiilor specifice, rezultând noi sistematizări, dezvoltări ale unor capitole şi constituindu-se treptat sistemul ştiinţelor pedagogice propriu-zise.

Însă pedagogia s-a conturat ca ştiinţă independentă relativ târziu, tocmai datorită caracterului său de „ştiinţă de graniţă", educaţia fiind explicată şi soluţionată şi prin participarea mai multor ştiinţe particulare, datorită complexităţii ei, obiectului de studiu.

Fiecare dintre faţetele semnalate ale corelării disciplinelor relative la educaţie este prezentă, teoretic şi practic, dar pedagogia, ca ştiinţă generală a educaţiei, nu este atunci transdisciplinară?

Constatăm că fiecare dintre aşa-zisele „ştiinţe ale educaţiei", rezultate din aplicarea problemelor altor ştiinţe la educaţie, ca un domeniu practic pentru ele, îşi arogă exclusivitatea explicării ei, marginalizând pedagogia însăşi. Or, atitudinea unilaterală nu face decât „să se vadă pădurea", adică pedagogia ca ştiinţă generalizatoare, sub unele aspecte transdisciplinară (finalităţi ale educaţiei, principii, metode de cercetare, criterii de evaluare).

IASI UNIVERSITY LIBRARY

Trecând în revistă discipline care contribuie la explicarea educaţiei, dar pe care pedagogia le priveşte constructiv, le putem grupa:

A. Pentru explicarea bazelor educaţiei:
- prin raportare la dimensiunea spirituală, umanistă, ştiinţa educaţiei se corelează cu antropologia, filosofia, epistemologia, logica, axiologia, teologia;
- prin raportare la obiectul şi subiectul educaţiei, la particularităţile lor, ştiinţa educaţiei se corelează cu psihologia, ea însăşi prezentându-se ca un „sistem de ştiinţe psihologice";
- prin raportare la dimensiunea fizică, organică a educatului, pedagogia primeşte informaţii de la biologie, medicină şi ramurile lor;
- prin raportare la integrarea educatului, educatorului în mediul înconjurător, în câmpul de influenţe, pedagogia se corelează cu sociologia, economia, politica, dreptul şi disciplinele lor.

B. Pentru rezolvarea diferitelor aspecte ale practicii educaţionale, ştiinţa educaţiei utilizează date din alte domenii aplicative: disciplinele incluse în planul de învăţământ, ştiinţele tehnologice, managementul general, ergonomia, informatica, artele;

C. Pentru definirea metodologiei cercetării educaţiei, pedagogia face apel, prin adaptare specifică, la metode ale ştiinţelor socio-umane, dar şi ale ştiinţelor exacte (matematica, statistica).

Toate acestea pot conduce la formularea şi demonstrarea tezei că pedagogia este şi o ştiinţă interdisciplinară, chiar transdisciplinară, după ce a fructificat şi celelalte trepte anterioare ale posibilităţilor de corelare disciplinară.

Astfel s-ar putea rezolva şi o altă constatare făcută (C. Bîrzea, p. 184): în actualitate, statutul pedagogiei şi ca „ştiinţă critică a educaţiei" nu reflectă decât „expresia crizei existenţiale care marchează pedagogia de la începuturile sale", criză care „reprezintă însăşi starea naturală a educaţiei", iar „ştiinţa educaţiei ar putea atunci să devină ceea ce nici o altă ştiinţă nu a reuşit până acum: o ştiinţă a crizei".

Or, o stare de criză se rezolvă prin eforturi conjugate, în jurul unor obiective comune, specifice însă educaţiei, deci şi prin transdisciplinaritate cu specific pedagogic. Acest domeniu de cercetare este însă, în prezent, limitat la identificarea finalităţilor conturate astfel (L. D'Hainaut, 1981), viitorul putând aduce contribuţii semnificative.

Vom insista acum însă asupra explicaţiei interdisciplinare a educaţiei, ca un pas deja conturat, relativ clarificat. Dar explicarea unor probleme ale educaţiei, teoretic şi practic, este făcută preponderent din perspectiva ştiinţelor conexe, rezultând primul sens al „ştiinţelor educaţiei". Este timpul să privim relaţia şi din perspectiva pedagogiei însăşi: ce schimbări intervin atunci în aceste domenii de graniţă?

În abordările ce urmează vom urmări acest aspect, pentru a defini mai adecvat specificul pedagogic al disciplinelor de graniţă şi pentru a ajunge la adevăratul sens al „ştiinţelor educaţiei", ca ştiinţe pedagogice.

1. Pedagogie şi antropologie

1.1. Antropologia şi fundamentarea pedagogiei

Ca disciplină umanistă, antropologia (gr. „anthropos" – om) studiază originea, evoluţia şi variabilitatea biologică a omului, în corelaţie cu condiţiile naturale şi socio-culturale (I. Bontaş, p. 29).

Datele ei au fundamentat ideea că omul, ca fiinţă biologică, psihologică, socială, culturală poate evolua, poate deveni uman, se poate afirma în societate datorită educaţiei, conturându-se astfel *antropologia educaţiei*, dar a cărei problematică „şi azi rămâne de elaborat", pentru că s-a insistat mai ales pe latura culturală (J. Garrido, p. 192).

Ca istoric (Şt. Bârsănescu, pp. 153-154, 314-316; K.D. Uşinski), relaţia antropologie-pedagogie este sesizată şi abordată ştiinţific de către K.D. Uşinski (1867), apoi de G. Gerland (1875 – „fiecare popor are nevoie de o pedagogie specială, potrivit cu treapta lui de cultură şi cu caracterele proprii"), de V. Vitali (1896 – „studiile antropologice trebuie să fie în slujba pedagogiei"), P. Godin (1919 – „antropologia pedagogică are ca obiect să descopere formula individuală, adică proporţiile vitale şi variaţiile lor în raport cu creşterea"). Iar noi studii au accentuat dimensiunea antropologică a pedagogiei: A. Huth (1954), J. Derbolaev (1959), F.G. Gruber (1961), W. Loch (1963), G.F. Kneller (1965), O.F. Bollnow (1965), R. Hubert ş.a.

Problema sa centrală este aceea a devenirii omului prin educaţie, a omului ca „homo humanus" şi „homo educandus et educabilis", a educaţiei după caracteristicile etnice, culturale, biologice, psihologice, sociologice, a studiului esenţei şi a disponibilităţilor omului, ca obiect al educaţiei, pe baza datelor oferite de disciplinele umaniste.

Din perspectiva acţiunii educaţionale, se oferă date cu privire la geneza, evoluţia, diferenţierea oamenilor, în contextele socio-culturale, după datele biologice, psihologice.

În sinteză, problematica *antropologiei pedagogice* (Şt. Bârsănescu, pp. 144-145, 153-154, 314-316; R.H. Dave, pp. 268-311; J. Garrido, pp. 177-178, 192; E. Planchard, 1992, pp. 72, 87; K.D. Uşinski, pp. 26-32) este:

- să studieze omul sub toate raporturile, dacă se doreşte educaţia sa din toate punctele de vedere;
- să valorifice datele din toate ştiinţele antropologice (anatomia, fiziologia, patologia, psihologia, logica, filologia, geografia, statistica, economia, istoria, sociologia) care se referă la însuşirile omului, ca obiect al educaţiei;
- în baza acestor date, să se elaboreze regulile teoriei pedagogice, prin selectarea, gruparea lor, mai ales a celor fiziologice şi psihologice şi să se dezvolte arta educaţiei în mod corespunzător acestora;
- să armonizeze interrelaţiile dintre legile de dezvoltare ale fiinţei umane şi educaţie;

- să adapteze componentele educaţiei la laturile structurii umane (fizică, intelectuală, afectivă, acţională);
- să sincronizeze ritmurile de evoluţie ale persoanei şi ale educaţiei după progresul social, cultural;
- în detaliu, să adapteze educaţia la datele constituţiei fizice (puterea de rezistenţă fizică, în diferite activităţi, evoluţia biologică prin creştere şi alte transformări fiziologice), ale constituţiei psihice (moduri generale de activitate cognitivă: percepţie, gândire, imaginare, sensibilitate faţă de valorile din ştiinţă, artă, morală, limbaj, orientare profesională);
- să adapteze educaţia, după asemănările şi deosebirile între oameni;
- să fundamenteze educaţia interculturală, comportamentul bazat pe comunicarea între oameni de culturi diferite (C. Cucoş, 1996, pp. 197-209);
- să conceapă sistemele educaţionale ca sisteme sociale de educaţie care depăşesc cadrul simplu al structurilor formale, instituţionale;
- să fundamenteze educaţia permanentă pe posibilitatea integrării omului în diferite medii, după dinamica sistemelor de viaţă socială, în plan existenţial, în raport cu evoluţia în timp a trăsăturilor omului şi cu modul de apreciere de către om a diferitelor sisteme, medii, pe comunicarea variată în educaţia formală şi nonformală, pe sisteme de educaţie alternativă, pe procese de aculturare (cunoaştere şi adaptare la alte culturi, grupuri), care să sugereze stiluri variate de viaţă.

Antropologia pedagogică este situată după psihologia pedagogică, sociologia pedagogică şi biologia pedagogică, de către unii autori (Şt. Bârsănescu, pp. 314, 318), ca importanţă, mai ales în perioada interbelică, pentru a clarifica diferenţierea educaţiei, inclusiv după particularităţile umane, în general. Dar clarificarea s-a dovedit a fi mai complexă, pentru că era necesar apelul la interdisciplinaritate.

Astfel că antropologia pedagogică este „ansamblul de cunoştinţe psihologice şi de altă natură, relative la om, când sunt considerate în raporturile cu opera educativă" (E. Planchard, 1992, p. 72), cu latura ei aplicativă, care include biologia, fiziologia, ştiinţele medicale, psihologia, sociologia, istoria, statistica (p. 87).

Aşadar, există practic un grup de „ştiinţe antropologice" ale educaţiei, în sistemul „ştiinţelor educaţiei", care se ocupă cu studiul actorilor procesului educativ: educatul, educatorul, mediul, ca realităţi fundamental umane (J. Garrido, pp. 177-178).

Însă problematica invocată poate fi studiată din perspectivă empirică (practică), dar şi culturală sau filosofică (Şt. Bârsănescu, pp. 314-316).

1.2. Antropologie pedagogică sau/şi pedagogie antropologică?

Clarificându-se rolul antropologiei în fundamentarea educaţiei omului, într-o altă fază (cea postbelică), era firesc ca accentul să cadă pe găsirea mijloacelor de realizare a scopului – umanizarea individului, în contextul interdisciplinar conturat.

Aşa s-a trecut la *pedagogia antropologică*, orientată spre acţiunea educativă propriu-zisă, cu acest scop, ca pedagogie umanistă, „absorbită de problemele omului

ca specie, care prin educaţie trebuie să se înalţe către scopuri generale" (Şt. Bârsănescu, p. 155; I. Bontaş, p. 29), care să „ajute efectiv la realizarea propriu-zisă a actului instructiv-educativ" (I. Cerghit, 1988, p. 38).

Constatăm că, deşi este adesea menţionată printre laturile interdisciplinare ale sistemului ştiinţelor pedagogice, totuşi nu este suficient abordată, considerându-se probabil că este clarificată fundamentarea generală a educaţiei, alte discipline fiind mai „practice" pentru realizarea diferenţierii educaţiei (psihologia, sociologia ş.a.).

Conturarea problematicii pedagogiei antropologice poate porni de la găsirea dimensiunilor specifice ale conceperii şi realizării educaţiei, de la scopuri la evaluarea rezultatelor acţiunilor educative. De altfel, K.D. Uşinski (p. 10) considera că aplicaţiile pedagogice ale antropologiei constituie „un manual comprimat de pedagogie".

În prezent (M. Călin, pp. 6-27; R.H. Dave, pp. 284-286; Ed. Faure, pp. 166-168), pedagogia antropologică abordează:

- stabilirea finalităţilor educaţiei, aplicând şi legile devenirii umane, ale umanizării copilului, în principal;
- definirea conţinutului, prin selectarea valorilor culturii umaniste, ca mijloace de bază, a valorilor sociale (democraţie, libertate ş.a.), a modelelor şi comportamentelor culturale, interculturale;
- proiectarea curriculumului şcolar, extraşcolar, pentru adâncirea ideii de interdisciplinaritate, de cunoaştere directă a fenomenelor prin analize individuale şi colective, de revizuire a programelor şcolare, prin adaptare la diferenţele culturale ale comunităţilor, prin promovarea pluralismului cultural şi a interculturalităţii, a mijloacelor de transmitere a culturilor;
- stabilirea metodologiilor educaţionale, didactice prin promovarea cerinţei de adaptare la cazurile reale ale naturii umane, a găsirii măsurilor şi procedeelor adecvate de fiecare dată, a sensibilizării la ritmurile variate ale indivizilor sau ale colectivităţilor, la stilurile de viaţă divergente, la tipurile de personalitate diferite, la instituţiile educative variate, la influenţele mediului social, la alte elemente afective şi noncognitive ale educaţiei (interacţiuni educator-educat, tradiţii şcolare, difuzarea inovaţiilor ş.a.);
- promovarea educaţiei interculturale, ca una dintre „noile educaţii", ce pătrunde în curriculumul şcolar, ca răspuns la pluralismul cultural actual, cu definirea scopurilor ei specifice, a conţinuturilor, a mijloacelor şcolare şi extraşcolare, a integrării în educaţia continuă, în autoeducaţie (G. Văideanu, pp. 163-200; C. Cucoş, 1996a, pp. 197-209);
- promovarea educaţiei permanente, care sprijină regândirea educaţiei pe verticală, îmbinarea formelor educaţiei (formală, nonformală, informală), a instruirii şi autoinstruirii continue, formarea pentru comunicare variată şi însuşirea diferitelor forme de limbaj universal;
- corelarea cu antropologia economică şi politică pentru regândirea rolului şcolii în procesul dezvoltării sociale, universale, de unde nevoia pedagogiei comparate, a armonizării sistemelor de educaţie, a schimburilor în planul metodologiilor educaţionale.

2. Pedagogie şi filosofie

2.1. Abordarea filosofică a educaţiei

„Pedagogia nu se poate lipsi de filosofie" se afirmă (E. Planchard, 1992, p. 53), pentru că, după ce ne întrebăm ce este omul şi care este natura, destinul său, imediat intră în discuţie problema educaţiei sale, a scopurilor urmărite, care să orienteze sistemele aplicative în rezolvarea lor.

Istoria pedagogiei evidenţiază lungul drum al ştiinţei educaţiei în a se desprinde de filosofie, unde a fost înglobată din antichitate şi până în secolul al XIX-lea, dar aceasta nu ne îndreptăţeşte să afirmăm că „pedagogia e în primul rând filosofie" (E. Planchard, 1992, p. 55).

Este adevărat că multe doctrine asupra educaţiei sunt strâns legate de câteva sisteme filosofice, pentru că încearcă întâi să clarifice esenţa educaţiei, în raport cu esenţa umană şi socială, posibilitatea ei, principiile de concepere teoretică şi practică ş.a. Înainte de a fi tehnică, practică a educaţiei, pedagogia îşi clarifică ideile asupra individului educabil, condiţiile necesare, limite şi perspective, esenţă şi existenţă în educaţie, armonizarea concepţiilor, realizarea aşteptărilor.

De aceea sistemele educaţionale se disting prin rezolvările practice, dar şi prin modurile de a le justifica, a le interpreta, a construi noi proiecte. Ceea ce denotă că „fără o reflexie filosofică, ştiinţa educaţiei rămâne un instrument sterp, rece, inoperant" (C. Cucoş, 1995, p. 8).

Filosofia arată necesitatea întemeierii ştiinţei educaţiei pe un sistem de idei de bază asupra educaţiei, asupra scopurilor ei, dar şi alte motive justifică relaţia celor două ştiinţe (C. Bîrzea, pp. 58-59; I. Bontaş, p. 28; M. Călin, pp. 7, 14-15; C. Cucoş, 1996a, pp. 221-222):

- filosofia oferă şi un alt tip de cunoaştere a domeniului educaţiei, anume una sintetică, globală, inclusă într-o concepţie despre lume, ceea ce şi imprimă apoi educaţiei practice o coerenţă, o unitate a formelor, dimensiunilor, factorilor, strategiilor, proceselor ei;
- în explicarea teoretică şi practică a educaţiei sunt utilizate şi metodele filosofice, de critică şi analiză logică, dialectică, reflexivă, istorică, epistemologică, axiologică, praxiologică, normativă, deontologică, sociologică;
- interpretarea educaţiei (de natură filosofică) în mod global ajută la corelarea diferitelor concepţii, orientări, teorii, sisteme educative şi evidenţierea ideilor-forţă ale cunoaşterii domeniului, în mod specific, ceea ce contribuie la întărirea statutului pedagogiei ca ştiinţă independentă, care-şi poate defini obiectul de studiu, legitatea, metodologia de cercetare, limbajul propriu;
- în acest context, însăşi filosofia/maniera filosofică de interpretare devine metodă, principiu, direcţie, componentă a cercetării pedagogice, pentru că sprijină modurile de explicare, dar şi de construcţie a unor noi teorii, modele, paradigme, proiecte educaţionale, reflecţii;

- chiar şi după statuarea pedagogiei ca ştiinţă autonomă, reflecţia filosofică se menţine ca atitudine, metodă în cunoaşterea şi înţelegerea esenţei, dinamicii, eficienţei educaţiei;
- dezvoltarea actuală a pedagogiei, a sistemului ştiinţelor pedagogice, corelarea cu alte ştiinţe (socio-umane) solicită o ridicare a interpretării educaţiei la nivel de „metateorie" pedagogică, pentru a păstra unitatea pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei. „Pedagogia are nevoie de acest far, de la înălţimea căruia ne putem da mai bine seama de ceea ce am făcut sau putem face. De la înălţimea reflecţiei filosofice totul se poate vedea mai clar" (C. Cucoş, 1996a, p. 222).

2.2. Filosofia educaţiei sau/şi pedagogia filosofică?

Rădăcinile filosofice ale pedagogiei, evoluţia ei, de la reflecţie asupra omului şi educaţiei sale, la ştiinţa educaţiei propriu-zisă, ne arată că trebuie să facem distincţie între „filosofia educaţiei" şi „filosofia ştiinţei educaţiei". Prima este disciplină filosofică aplicată la educaţie, mod de abordare reflexivă a finalităţilor, conceptelor, dimensiunilor educaţiei în raport cu natura omului, iar a doua indică maniera de interpretare teoretică, critică a problemelor pedagogiei, construirea şi dinamica gândirii pedagogice, trecerea de la practica empirică la generalizarea teoretică pedagogică, definirea principiilor şi criteriilor de conturare a teoriilor, modelelor, paradigmelor.

Filosofia educaţiei/filosofia pedagogică este parte a filosofiei, cu aplicaţie la problematica educaţiei, iar nu ramură a pedagogiei. Ca disciplină de graniţă, ea se distinge prin (C. Bîrzea, p. 60; J. Garrido, pp. 177-185; E. Planchard, 1992, pp. 49, 87):

- exprimarea preliminară a unei opţiuni filosofice şi orientarea ulterioară a educaţiei, construirea unui sistem aplicativ, în conformitate;
- asocierea interpretării filosofice la acţiunea educativă şi transferul rezultatelor în teorii filosofice cunoscute sau în conturarea, susţinerea cu argumente a noii teorii;
- studiul repercusiunilor filosofice asupra problemelor educaţiei: definirea dimensiunilor personalităţii ca finalităţi, posibilitatea educaţiei, libertate şi autoritate, individ şi societate, relaţia teorie–practică, latura etică a educaţiei ş.a.
- poate fi inclusă între ştiinţele teleologice, pentru că se ocupă de scopurile educaţiei, alături de ştiinţele antropologice ale educaţiei (studiază actorii educaţiei) şi de cele metodologice (ale practicii educaţionale), toate ca ştiinţe analitice ale educaţiei (J. Garrido, p. 177);
- există mai multe filosofii ale educaţiei, după câte sisteme filosofice sunt şi care abordează şi problemele educaţiei, ca ideologii de bază;
- este ansamblul reflecţiilor filosofice ale educaţiei, ca teorie generală, pentru unificarea diferitelor puncte de vedere ale filosofilor, despre educaţie, despre om ca fiinţă educabilă;

- pe lângă conţinutul enunţat anterior, ea mai analizează educaţia şi din perspectiva cauzelor ei ultime (materiale, formale, de eficienţă), a limbajului educaţional, a structurii şi personalităţii, a sensurilor acţiunii educaţionale.

Pedagogia filosofică aplică maniera filosofică de analiză, interpretare a educaţiei, din interiorul domeniului, concomitent cu cercetarea pedagogică şi după obţinerea rezultatelor sale, pentru generalizarea lor, integrarea lor în teorii, concepţii, modele, sisteme.

De altfel, pedagogia ca ştiinţă independentă s-a consolidat atunci când reflecţiile spontane asupra experienţei educative empirice (începând cu antichitatea) au fost verificate ştiinţific, s-au putut sistematiza în doctrine pedagogice, generaliza în teorii, în baza cărora s-au putut apoi construi, aplica modele acţionale, metodologice.

Astfel a fost posibilă trecerea de la problemele proprii filosofiei educaţiei la altele specific pedagogice: interpretarea echilibrată a variatelor determinări ale educaţiei, ale definirii finalităţilor sale, justificarea teoretică a opţiunilor pentru anumite sisteme de formare a personalităţii definite, precizarea ulterioară a politicilor educaţionale, a stabilirii criteriilor de evaluare a eficienţei şi calităţii modelelor aplicate ş.a.

Istoria pedagogiei identifică conturarea unei largi palete de „pedagogii filosofice", corelate iniţial cu diferite curente filosofice, dar aprofundate specific apoi în domeniul practicii pedagogice, rezultând „educaţii alternative", modele aplicative variate, însoţite de argumentările, „teoriile" şi disputele specifice.

B. Suchodolski (1970) le grupează astfel: pedagogii orientate spre esenţă, pedagogii orientate spre existenţă şi pedagogii orientate spre viitor, ca încercări de soluţionare a conflictului esenţă–existenţă.

Între numeroasele pedagogii filosofice sunt menţionate mai ales cele din perioada interbelică şi postbelică (E. Macavei, pp. 85-87; I.Gh. Stanciu, 1995, pp. 239-262; I. Jinga, E. Istrate, 1998, pp. 39-52):

- pedagogia neotomistă priveşte educaţia ca expresie a unei voinţe transcendentale, prin educaţie omul ajungând la maturizarea spirituală, care-i permite un autocontrol adecvat;
- pedagogia personalistă susţine că educaţia este o operă de caritate, între individ şi persoană existând o importantă distincţie: persoana reprezintă forma cea mai înaltă de existenţă, la care se ajunge prin contactul cu valorile religiei, nu prin cele sociale, care conduc la depersonalizare, standardizare, prin autoritate, iar nu prin libertate, comunicare, experienţă personală;
- pedagogia existenţialistă interpretează educaţia ca un proces de „trezire" în faţa realităţii concrete, care depersonalizează, soluţia fiind întoarcerea spre sine, folosirea libertăţii interioare, trăirea autentică;
- pedagogia existenţialistă susţine că educaţia trebuie să pregătească pentru educaţia intelectuală, care este esenţa ei, nu şi celelalte scopuri, pentru că educaţia este transmiterea moştenirii culturale, a valorilor spirituale ale umanităţii, prin „artele liberale", cultivarea inteligenţei critice, independente;

- pedagogia perenialistă militează pentru ca educaţia să formeze pentru valorile perene, permanente, legate de natura umană, care rămâne neschimbată, deci să-şi menţină mereu aceleaşi scopuri şi funcţionalităţi, în cultivarea virtuţilor intelectuale, morale, prin valorile universale;
- pedagogia reconstrucţionistă consideră că educaţia trebuie să ajute la o nouă construcţie a ordinii sociale, prin formarea pentru reforme sociale, pentru democratizare, prin reconstrucţia culturii, dezbaterea problemelor viitorului;
- pedagogia fenomenologică crede că educaţia trebuie să cultive ceea ce este constant şi comun, esenţial în viaţă, dincolo de diversitatea concretă, utilizând metodele analitice, descriptive;
- pedagogia antroposofică susţine că educaţia trebuie să formeze omul în spiritul înţelepciunii, al înţelegerii supremaţiei omului în ordinea valorilor lumii, să dezvolte capacităţile de autocontrol spiritual, să cunoască şi să elibereze individualitatea internă (corpul eteric, corpul astral, eul), prin arta pedagogică (gimnastica fiziologică, muzica, arta, euritmia);
- pedagogia progresivistă consideră educaţia un proces de creştere, de acumulare, de transformare şi reconstrucţie a experienţei, pornind de la interesele copilului, prin rezolvare de probleme, în sens programatic, prin experienţe de viaţă reorganizate, cuprinse în curriculumul şcolar;
- pedagogia pozitivistă întemeiază educaţia numai pe valorile, faptele confirmate de experienţă, descrise şi sistematizate, verificate experimental, iar nu pe cele teoretice, de esenţă;
- pedagogia neokantiană susţine că educaţia este un scop în sine, întemeiat pe valorile morale şi estetice ale personalităţii, prin formarea intelectuală, culturală a elitelor, indiferent de realitatea socială sau practică;
- pedagogia nondirectivistă argumentează că educaţia trebuie să fie întemeiată pe relaţiile de comunicare, bazate pe acceptarea necondiţionată, pe excluderea dirijismului, autorităţii în disciplinare, pe libertatea individului în învăţare, pe autoconducere în grup, cooperare.

Pedagogia filosofică românească, mai ales în perioada interbelică, a receptat curentele filosofice ale vremii, alături de cele psihologice, sociologice şi s-a înscris între preocupările de construire a unui sistem în gândirea pedagogică la noi (I.Gh. Stanciu, 1995, pp. 93-96, 166-182):

- la început de secol, în tendinţa de desprindere de herbartianism, pedagogia filosofică (prin I. Găvănescu) militează pentru „ştiinţa practică", ce se sprijină pe etică şi psihologie, educaţia construită pe particularităţile individului şi ale societăţii, în vederea participării la viaţa spirituală şi materială, prin educaţia intelectuală, morală, profesională, formarea deprinderilor de acţiune, susţinute moral;
- în perioada interbelică, „şcoala formativ-organicistă" (G.G. Antonescu) a dezvoltat ideile marilor clasici ai pedagogiei; pentru că au fost verificate, acestea pot

constitui temelia sigură pentru o construcţie pedagogică, care să prevadă ca educaţia să fie „formativă" şi să fie subordonată condiţiilor interne proprii, „organiciste". Practic, cultura formativă trebuie să domine cultura materială, condiţiile interne trebuie să le echilibreze pe cele externe, între metode trebuie să domine cele euristice, intuitive şi practice, prin afirmarea creativităţii didactice a profesorului, prin promovarea „disciplinei libere", a respectării unor momente în afirmarea personalităţii (autoobservarea, autocritica, autocreaţia);

- „pedagogia culturii" (I.I. Gabrea, C. Narly, Şt. Bârsănescu) concepe educaţia ca act de cultură, ce implică receptarea, trăirea, crearea valorilor.

  Personalitatea culturală, ca scop, este un efect al asimilării, pentru trăire şi creare, a valorilor morale, estetice, utilizând tipuri de activităţi, astfel concepute;
- „pedagogia personalitară" (C. Narly) caută o mediere între pedagogia individualităţii şi cea socială, prin aducerea personalităţii în centru, ca sinteză originală a celor două determinări, prin activitate proprie, prin formarea vocaţională, profesională, în cadrul comunităţii.

Abordarea filosofică a educaţiei a condus la clarificarea unor aspecte teoretice, de fundamentare a acestui domeniu, fără a neglija însă şi alte contribuţii (psihologică, sociologică, biologică ş.a.). Un tablou al problemelor educaţiei, pedagogiei astfel interpretate este util (G. Albu, 1998; C. Cucoş, 1995, pp. 8-13; 1996, pp. 221-229; R. Dave, pp. 69-109, 379-382; A. Miroiu, pp. 54-72; I. Nicola, 1996, pp. 54-55):

- precizarea finalităţilor educaţiei, în principal a idealului şi scopurilor ei, a dimensiunilor personalităţii, a determinărilor lor, a modalităţilor de definire, a proiectării efectelor lor în timp, a relaţiei între autoritate şi libertate, între individul format şi societatea contemporană şi viitoare, între educat şi educator;
- clarificarea specificului cunoaşterii pedagogice, a epistemologiei educaţiei: posibilităţile şi limitele cunoaşterii fenomenelor educaţionale, abordarea pluri- şi interdisciplinară, cercetarea aparatului conceptual al teoriei şi practicii educative, limbajul pedagogic (semnificaţii şi efecte, tipuri), modelele de interpretare şi explicare a educaţiei, interogaţia critică asupra schimbărilor în educaţie, construcţia şi valoarea diferitelor teorii şi curente pedagogice, definirea valorilor educaţiei, fundamentarea logică a cunoaşterii şi acţiunii educative, analiza valorii metodelor pedagogice de cercetare şi de intervenţie educativă, analiza mecanismului elaborării teoriilor pedagogice;
- interpretarea proiectelor, modelelor, sistemelor conceptuale şi practice de realizare a educaţiei: stabilirea obiectivelor concrete în raport cu individul şi societatea, definirea conţinuturilor (valori, criterii de selecţie şi organizare, realizare), proiectarea curriculumului, a relaţiilor între agenţii educaţiei (instituţionali şi noninstituţionali), adaptarea şcolii la schimbările sociale, reinterpretarea practicilor educative/didactice clasice, diversificarea şi fundamentarea alternativelor în conceperea educaţiei, precizarea sensurilor evaluării şi a utilizării efectelor sale;

- ca o aplicaţie, fundamentarea filosofică a educaţiei permanente (R. Dave, pp. 379-382), ca principiu, caracteristică a educaţiei contemporane, ridică probleme precum: educaţia continuă este cerută de calitatea vieţii, esenţa şi ritmul schimbărilor afectează mai multe categorii de indivizi, nevoia pregătirii pentru noi moduri de viaţă, asigurarea unităţii între formele educaţiei (formale, nonformale, informale), însuşirea valorilor de bază prin generalizarea şi democratizarea educaţiei, prioritatea educaţiei general-umane faţă de cea socio-profesională, formarea pentru învingerea obstacolelor şi efectelor de alienare ale vieţii sociale concrete, educaţia centrată pe învăţarea continuă, promovarea valorilor şi a comunicării prin valori, dezvoltarea centrată pe om şi pe creativitatea sa;
- un alt tip de aplicaţie filosofică îl regăsim chiar în analiza critică a realizării educaţiei în învăţământul actual, din perspectiva justificării şi dimensionării reformei lui (A. Miroiu, pp. 54-72).

Astfel, acesta se caracterizează prin:

- autocentrare şi autosuficienţă: nu sunt clar precizate profilurile de formare, trăsăturile de personalitate şi competenţele ce se dezvoltă, etapele formării lor continue şi progresive, educaţie şi autoeducaţie;
- elitism, excepţionalism şi intelectualism: preponderenţa informativului, construirea standardelor de evaluare pe cantitatea acestuia, dezechilibrul între componentele educaţiei, cu dominarea celei intelectuale în şcoală, formarea deficitară în acest sens a educatorilor, slaba realizare a educaţiei diferenţiate;
- segregare şi asocialitate: slaba colaborare a şcolii cu familia, a şcolii cu comunitatea, abordarea relativ izolată a disciplinelor şcolare în planul de învăţământ, a ciclurilor şcolare, slaba corelare a educaţiei şcolare cu cea extraşcolară, separarea elevilor pe criterii religioase sau de sănătate, autonomizarea şcolilor faţă de societate, de viaţa asociativă;
- autoritarism, hiperierarhizare, hipercentralizare, birocraţie;
- depersonalizare şi antihedonism: prin metodologia clasică utilizată, relativa comunicare şi activizare, supraîncărcare, demotivare, relativa trăire a succesului, neclaritatea disciplinelor opţionale, lipsa educaţiei pentru viaţa privată, prin consiliere, lipsa pregătirii pentru învingerea dificultăţilor, obstacolelor, pericolelor;
- conservatorism, cu relative deschideri spre dezvoltare, schimbare.

Constatăm că pedagogia filosofică îşi conturează teoria şi practica educaţională folosind criterii, metode filosofice de sesizare, analiză, interpretare, construcţie ideatică, proiectare de modele practice, iar nu numai precizând finalităţile educaţiei.

Din aceste motive pedagogul, teoretician sau practician, trebuie să fie şi „filosof", să mediteze la esenţa educaţiei, la modul de abordare şi interpretare a problemelor ei, la consecinţele orientării asumate, a modelelor şi paradigmelor promovate.

3. Pedagogie şi epistemologie

3.1. Fundamentarea epistemică a pedagogiei

Pentru că pedagogia se află în faţa clarificării statutului său ca ştiinţă a educaţiei, este firesc ca însuşi procesul cunoaşterii, studierii acestei probleme să constituie o preocupare distinctă, adică să se facă apel la ştiinţa specifică - epistemologia.

Întemeierea epistemică a pedagogiei actuale reflectă chiar modul în care s-a trecut de la opinii, idei, reflecţii empirice asupra educaţiei, prin căutarea adevărurilor, interpretarea cauzală, criterială a faptelor educative, până la generalizări, ipoteze verificate, teorii. Ea este o problemă de fond a cunoaşterii adevărurilor despre educaţie, prin precizarea condiţiilor şi criteriilor de apreciere a acestor adevăruri, prin oferirea celor mai adecvate explicaţii, iar nu prin sprijinirea pe „adevăruri prime", „opinii pertinente" (M. Călin, pp. 5-7).

Dar adevărul este relativ. Chiar în deceniul „de aur" (anii '60) pentru ştiinţă (şi pentru pedagogie), reflecţia epistemologică arată că nu toate cunoştinţele sunt demonstrabile experimental, că există noi perspective de abordare a problemelor (G. De Landsheere, pp. 301-303).

Astfel, şi pedagogiei i se impută „lipsa unei teorii generale, a unei sistematici în atacarea problemelor de rezolvat, a unei analize destul de fine spre a recunoaşte complexitatea fenomenelor umane". Pentru că explicaţia ştiinţifică lasă la o parte esenţialul - înţelegerea, hermeneutica, formularea ipotezelor, motivarea scopurilor (educaţiei), nu există încă un echilibru între cantitativ şi calitativ în cercetarea educaţiei, deşi se acceptă că acestea nu se exclud (pp. 303-319).

Reţinem aici preocuparea lui C. Bîrzea (1995) de a descifra evoluţia acestor aspecte de bază, pentru definirea statutului pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei.

Şi cercetările lui J. Piaget (1973) referitoare la epistemologia genetică, la istoria gândirii ştiinţifice arată mecanismul genezei cunoştinţelor înseşi, a trecerii de la formele indefinite la cele mai clare forme ale construcţiei teoretice, fără a considera existenţa unui început absolut, existând posibilitatea de a apărea teorii noi şi în faza actuală, cunoaşterea fiind o construcţie continuă (pp. 6-9).

După cum şi pedagogia „nu este un corp epistemologic imuabil", static, ci o teorie deschisă şi permisivă la noi puncte de vedere. Ea se scrie şi se re-scrie necontenit. O cere logica internă a „creşterii" teoretice, o impune „exterioritatea proceselor instructiv-educative în expansiune" (C. Cucoş, 1996a, p. 15).

Sinteza câtorva dintre caracteristicile cunoaşterii ştiinţifice contemporane este utilă şi întreprinderii de faţă (Şt. Georgescu şi col., 1982, pp. 47-52, 87-460; I. Pârvu, 1998, pp. 13-140): accentuarea modului de gândire sintetic, integrarea internă a domeniilor clasice, apariţia disciplinelor de graniţă, constituirea de domenii integrative, transformarea ştiinţelor din uni- în transdisciplinare, reconstrucţia logică a disciplinelor prin integrarea în corelarea ştiinţelor fundamentale cu cele aplicative,

integrarea perspectivei istorice cu cea evoluţionistă în sublinierea transformărilor conceptuale şi metodologice, deplasarea de la „cercetarea pură" la cea „aplicativă", definirea funcţiilor limbajului ştiinţific, acceptarea diversităţii tipurilor de cunoaştere, aplicarea perspectivei logice şi a celei sistemice, definirea unei „probleme ştiinţifice" (natură, geneză, structură, tipologie, rezolvare), definirea unei „ipoteze ştiinţifice" (natură, rol, geneză, evaluare, particularităţi pe domenii), precizarea „legilor ştiinţifice" (geneză, trăsături, diversitate, aplicare), construcţia „teoriilor ştiinţifice" (concept, structură, reconstrucţie, criterii, funcţii, selecţie, evaluare, dinamică, moduri de construire), studiul relaţiilor în cunoaştere (cu adevărul, cu creaţia, cu valorile, cu societatea, cu individul).

În ce stadiu se află atunci cunoaşterea ştiinţifică pedagogică, având în vedere aceste dimensiuni, criterii epistemologice? În capitolele anterioare am formulat unele ipoteze, am căutat argumente.

Epistemologia pedagogică se constituie ca o ramură aplicativă a epistemologiei generale, care studiază valoarea şi validitatea ipotezelor, legilor, teoriilor, sistemelor, metodelor pedagogice, din punctul de vedere al gradului de adecvare la obiectul şi subiectul actului educativ (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p. 162). Dar numai aceste elemente, faţă de toate cele enumerate mai sus? Tratate de pedagogie actuale (E. Macavei, p. 83) insistă asupra acestei discipline în fundamentarea teoriei cunoaşterii ştiinţifice pedagogice, în stabilirea criteriilor validării adevărului asupra educaţiei, a etapelor dobândirii lui, a metodelor de cunoaştere, de cercetare pedagogică.

La acestea se adaugă şi alte cerinţe epistemologice, pentru articularea teoriei pedagogice ştiinţifice (C. Cucoş, 1996a, pp. 227-229): găsirea răspunsului la întrebarea „care este adevărul în educaţie?", precizarea posibilităţilor şi limitelor în cunoaşterea educaţiei, întemeierea explicaţiei pedagogice, analiza discursului pedagogic şi a celui educaţional, soliditatea teoriei pedagogice, detaşarea teoriei pedagogice de influenţele altor teorii (psihologice, pedagogice), aplicarea echilibrată a metodelor specifice în studierea şi explicarea educaţiei, diminuarea caracterului normativ (practic) al pedagogiei şi centrarea teoriei pe descriptiv şi explicativ, sublinierea relevanţei practice a teoriei în raport cu finalităţile educaţiei, consolidarea şi utilizarea adecvată a limbajului ştiinţific.

3.2. A atins pedagogia „maturizarea epistemologică"?

Cunoscând acum condiţiile epistemologice pentru aprecierea pedagogiei ca ştiinţă, găsim că studiile tematice sunt relativ integratoare, pentru a oferi o imagine de ansamblu a etapei.

C. Bîrzea (1995) trece în revistă diverse contribuţii, la problemele statutului pedagogiei şi propune un model propriu de definire a pedagogiei ca ştiinţă. Se sugerează astfel, indirect, că încă nu s-a ajuns la o teorie integratoare asupra educaţiei, asupra pedagogiei.

Ce aspecte sunt atunci mai mult sau mai puţin rezolvate, ca să putem accepta şi o *pedagogie epistemologică*? Să ne oprim la principalele probleme ale cunoaşterii pedagogice:

a) În definirea statutului său (ştiinţă, artă, tehnologie), pedagogiei încă i se neagă caracterul ştiinţific, pentru că nu îndeplineşte toate criteriile teoriei clasice, ale ştiinţelor exacte: nu are legi demonstrabile experimental, nu are metode proprii de cercetare, nu are criterii proprii de analiză a cunoaşterii din interiorul domeniului, încă nu conştientizează diferenţele între ştiinţă şi componentele neştiinţifice, pragmatice, empirice în domeniu.

Unii consideră că pedagogia „nu a atins şi poate nu va atinge stadiul de cunoaştere ştiinţifică de tip logico-matematic" (I. Jinga, E. Istrate, 1998, p. 28), iar alţii cred că ea deja „a atins dimensiunea reflexivă, ca semn al maturizării epistemologice" (C. Cucoş, 1996 a, pp. 17-19). Aceasta pentru că: are un obiect de interogaţie şi studiu (educaţia), are metode specifice şi adaptate pentru cercetarea şi explicaţia educaţiei, a ajuns să deceleze anumite regularităţi şi să sistematizeze datele în legi sau principii, sintetizează reflecţiile în teorii pedagogice, utilizează un limbaj specific.

O dovadă că pedagogia este încă apreciată ca fiind într-o „criză de identitate" sunt numeroasele „definiţii" pe care le-a primit (C. Bîrzea, pp. 8-184). Este util să le reţinem pe cele reprezentative, pentru a vedea moduri de abordare, explicare, aspecte ale domeniului, stadiul studiului: „ansamblu de enunţuri despre educaţie", „o filosofie morală asupra educaţiei", „toate scrierile despre educaţie", „un set de doctrine normative", „un domeniu de aplicaţie pentru filosofie sau psihologie sau sociologie", „non-ştiinţa educaţiei", „mai mult folclor, decât educaţie", „un jargon impus drept ştiinţă", „aserţiuni cu privire la scopurile dezirabile ale educaţiei", „norme care trebuie să călăuzească acţiunea educativă", „propuneri de organizare a instituţiilor educative", „expresia unei concepţii despre lume", „enunţuri descriptive şi explicative asupra educaţiei", „un termen polisemic şi insuficient codificat", „arta instruirii şi educării copiilor", „ştiinţa educaţiei", „metodologia educaţiei", „disciplină normativă care se ocupă de teoriile educaţiei", „o doctrină despre educaţie", „arta şi ştiinţa educaţiei", „termen ambiguu, duplicitar epistemic cu conotaţii peiorative", „ansamblu baroc de cunoştinţe despre educaţie", „aplică rezultatele şi datele altor ştiinţe umane", „este în acelaşi timp o filosofie, o ştiinţă, o artă şi o tehnologie a educaţiei", „ştiinţă a modelelor educative", „ştiinţă a crizei existenţiale a educaţiei", „ştiinţă a educaţiei quasiexperimentale, a acţiunii, constructivistă, consensuală, critică" ş.a.

Ca sistem de cunoştinţe variate despre educaţie, pedagogia (ştiinţa educaţiei) este şi faptică, şi interpretativă, explicativă, este o ştiinţă integrativă. Dar pentru că studiază educaţia în contextul general al formării-dezvoltării personalităţii individului, ea are şi calitatea de a fi o ştiinţă umană (studiază educaţia ca activitate umană), o ştiinţă socială (educaţia desfăşurată într-o comunitate), o ştiinţă a comunicării (între agenţii implicaţi), de unde şi caracterul său interdisciplinar (S. Cristea, 1998, p. 350).

b) Rezultă că lungul drum al pedagogiei către obţinerea statutului de ştiinţă nu s-a sfârşit încă, chiar dacă epistemologia poate contribui „la ridicarea demnităţii teoretice şi practice, pe care disciplina aceasta o presupune" (C. Cucoş, 1996a, p. 228).

Epistemologic, constatăm că evoluţia abordării pedagogiei a punctat ca tendinţe (C. Bîrzea, pp. 136-139; S. Cristea, 1998, pp. 430-431):

- negarea pedagogiei, statutul său de inferioritate fiind dat de sensul antic peiorativ şi limbajul educaţional, preştiinţific, saturat de clişee verbale, sloganuri, metafore;
- afirmarea unor discipline auxiliare ale pedagogiei, ceea ce dovedeşte încercarea de sistematizare, de stabilire a unor raporturi între pedagogia generală şi disciplinele sale nou conturate, intra- şi interdisciplinar, prin abordări mai flexibile, specializare;
- extinderea unor „ştiinţe - mini autonome", din relaţia cu alte ştiinţe, considerate ca „ştiinţe ale educaţiei", în mod impropriu;
- tendinţa de exprimare a pluralismului pedagogic şi cu acceptarea „ştiinţei educaţiei" (pedagogia), dar şi a „ştiinţelor pedagogice".

Dacă privim însă evoluţia epistemologică a pedagogiei şi din perspectiva maturizării cunoaşterii domeniului său - educaţia, sunt remarcate ca etape: faza preştiinţifică (cu descoperirea fenomenului educaţional, dar cu o interpretare mistică), faza metafizică (cu încercări de explicare raţională, abstractă), faza empirică (marcată de începerea culegerii datelor, faptelor concrete semnificative şi interpretarea lor), faza teoretică (cu interpretarea ştiinţifică a datelor, formularea de teorii, legi) (I. Jinga, 1998, pp. 27-28). Iar în momentul actual, pedagogia combină ultimele două faze.

c) Specificul cunoaşterii ştiinţifice în pedagogie este încă insuficient delimitat de alte moduri de cunoaştere a educaţiei sau chiar căile propriu conturate, până acum, nu sunt suficient de eficiente în explicarea problemelor educaţiei.

Sunt punctate aici câteva asemenea dificultăţi (C. Bîrzea, pp. 8-184; M. Călin, pp. 3-4; C. Cucoş, 1996a, p. 228):

- utilizarea concomitentă a cunoştinţelor preştiinţifice, ştiinţifice şi metaştiinţifice despre educaţie, în acelaşi sistem;
- menţinerea cunoaşterii „artistice" a domeniului, sub forma pedagogiei practice (artizanale), a pedagogiei ca artă (artistice), a pedagogiei comprehensive, de înţelegere (hermeneutică);
- în raport cu obiectul său - educaţia, ştiinţa pedagogică încă nu a aplicat unitar şi consecvent criteriile de evaluare: teoriile şi metateoriile proprii, funcţiile teoriei pedagogice (explicaţia, critica, înţelegerea), problema universalului şi individualului în educaţie, legitatea specifică, relaţia între normativ şi descriptiv în teoria şi practica educativă, rolul paradigmelor şi modelelor;
- încă nu este clar marcată trecerea de la pedagogia clasică practică la ştiinţele pedagogice, la ştiinţa generală, integrală asupra educaţiei;

- punerea de acord în definirea modului propriu de cunoaştere pedagogică: semiexperimental, critic, acţional, constructiv, consensual;
- imprimarea unui caracter explicit ştiinţific cercetării pedagogice, prin eliminarea abuzului de empirism, a amatorismului, a aplicării şabloanelor interpretative;
- încă nu s-a ajuns la construirea unei teorii pedagogice care „să fie consistentă formal, pertinentă axiologic şi adecvată praxiologic";
- alte dificultăţi se referă la: relativa examinare a formei logice a teoriei, menţinerea unei teorii chiar dacă datele reale nu mai corespund, relativa receptivitate la argumentele critice în faţa „argumentului autorităţii", confundarea cunoaşterii obiective cu cea senzorio-perceptivă şi cu cea afectivă (fenomenologică), exagerarea cunoaşterii prin adoptarea unor principii care susţin toate explicaţiile ulterioare, exagerarea utilizării diferitelor opinii drept argumente în explicare (abordarea circulară).

Educaţia a fost supusă unor variate moduri de cunoaştere, fiecare aducând anumite contribuţii, care trebuie valorificate (M. Călin, 1987): modalitatea istorico-genetică (corelarea faptelor educative cu evoluţia condiţiilor social-istorice, existenţiale, temporale conduce la precizarea gradului lor de actualitate, de complexitate, a caracterului empiric sau ştiinţific), modalitatea sistemic-structurală (dezvăluirea complexităţii educaţiei prin analiza succesiunii de schimbări, de legături interne şi externe) şi modalitatea integrativă de analiză (prin selectarea informaţiilor ştiinţifice, prin critica ideilor şi teoriilor educative, pentru a rezulta sinteze, noi interpretări axiologice, globale).

d) Problema limbajului pedagogic reflectă căutările de clarificare epistemologică a conceptelor utilizate, a construcţiei sale logice, a modului de exprimare a rigorii ştiinţifice în descrierea şi explicarea aspectelor educaţiei.

Sunt semnalate încă unele aspecte (M. Călin, pp. 38-43; S. Cristea, 1998, p. 351):

- încă prezenţa unei relative clarităţi, precizii, stabilităţi de sens;
- ambiguitatea multor termeni, introduşi subiectiv, prin preluare;
- nediferenţierea adecvată între limbajul factual şi cel teoretic, critic, reflexiv, între limbajul educaţional şi discursul ştiinţific, între conceptele fundamentale şi cele operaţionale.

Or, tocmai aceste aspecte reflectă, de fapt, trăsătura complexă şi contradictorie a educaţiei, modalităţile de înţelegere, modalităţile de evoluţie a structurilor sale, de funcţionare a lor, dinamica ştiinţei educaţiei, deschiderile posibile, găsirea punctelor nodale.

Cunoaşterea problematicii educaţiei este interdisciplinară, iar epistemologia ajută la clarificarea metodologică a modelelor de gândire pedagogică, de explicare, de cercetare, de exprimare obiectivă a adevărurilor specifice sau de formulare şi verificare de noi ipoteze.

În fond, ţinuta epistemologică reflectă stadiul, nivelul atins de pedagogie în progresul, aspiraţia spre ştiinţificitate, cu respectarea criteriilor de bază.

Nu lipsită de interes este şi propunerea ca aceste probleme de epistemologie pedagogică să fie prezente şi în formarea iniţială a specialiştilor în educaţie, a cadrelor didactice, în ridicarea gradului lor de profesionalism educaţional, pentru creşterea certitudinilor lor asupra educaţiei, dovedirea încrederii lor în teoria ştiinţifică, prin proiectarea, analiza critică a acţiunilor şi rezultatelor, formularea şi verificarea de ipoteze, aplicarea şi dezvoltarea sau infirmarea conştientă, argumentată a unor teorii, modele teoretice (C. Cucoş, 1996a, p. 228).

4. Pedagogie şi logică

4.1. Logica, ştiinţă a educaţiei

O afirmaţie tranşantă a lui P. Ioan (1994, p. 13), anume că „oricât ar surprinde spiritul acomodat la establishment-ul actual din sfera ştiinţelor umaniste, logica a fost şi rămâne o ştiinţă a educaţiei", ne obligă să întrebăm: logica propriu-zisă sau logica pedagogică?

Argumentele sale sunt susţinute de realizarea unui inventar de definiri ale logicii (propriu-zise) de-a lungul timpului, care „vin în atingere, reclamă sau pot servi problematica educaţiei" (pp. 13-27): mijloc de cunoaştere (organon), instrument, artă instrumentală, principiu al oricărei ştiinţe, disciplină a disciplinelor, ştiinţă a ştiinţelor, ne învaţă să învăţăm, ne învaţă să învăţăm pe alţii, arată modul de a şti şi de a vorbi corect, ne conduce la principiile tuturor metodelor, dă directiva raţiunii însăşi, foloseşte la învăţarea diferitelor ştiinţe, are rolul de bază în dezvoltarea intelectului şi în modelarea spiritului ştiinţific, canon în aprecierea şi corectarea cunoaşterii, arta descoperirii adevărului, artă a învăţării şi autoînvăţării, ştiinţă antropologică supraordonată a pedagogiei, ghid în explicarea naturii, teorie formalizatoare a operaţiilor deductive, artă a inducţiei, artă a integrării şi sistematizării, artă a invenţiei etc.

Păstrând obiectivitatea, prin esenţa sa, logica poate servi şi problematica educaţiei, ca aplicaţie a principiilor sale în construirea teoriilor, argumentelor, ipotezelor, procedurilor aplicative, formării noţiunilor, definiţiilor, judecăţilor, inferenţelor, demonstraţiilor, cercetării pedagogice, în arta comunicării, memorării, învăţării, sistematizării şi aplicării, aprecierii obiective (P. Ioan, 1994, pp. 26-27; 1995, p. 226).

Ceea ce înseamnă că este vorba despre logica educaţiei, iar nu despre ştiinţa educaţiei însăşi! La fel ca şi alte ştiinţe umaniste, şi logica sprijină explicarea, interpretarea, realizarea educaţiei, este una din acele „ştiinţe ale educaţiei", interdisciplinare, în care există un câmp aplicativ, dar nu se pot confunda planurile!

Să nu uităm că aceeaşi manieră „exclusivistă" au îmbrăţişat-o şi filosofii, psihologii, biologii, sociologii, în raport cu pedagogia. Dar tocmai logica să încalce normele... logice ale argumentării obiective, ştiinţifice?

Pe de altă parte, constatăm însă că această logică nu este inclusă în diferitele clasificări clasice ale ştiinţelor educaţiei, fiind considerată un instrument al gândirii

ştiinţifice, ştiinţă a formelor gândirii corecte, a demonstraţiei, a raţionării corecte (E. Macavei, pp. 66, 76-77), o metodă în abordarea interdisciplinară (S. Cristea, 1998, pp. 269, 439) a discursului pedagogic sau un principiu în interpretarea şi realizarea educaţiei (I. Nicola, 1996, pp. 33-34).

La rândul ei, însăşi logica clasică (formală, aristotelică) a generat o multitudine de alte logici de ramură, încât apare problema: care dintre acestea sunt utile ştiinţei, practicii educaţiei? Din nou, P. Ioan (1994, p. 34; 1995, p. 231) realizează o sinteză a logicilor „verticale", care au deschidere spre problematica educaţiei:

- logica, ştiinţă a subiectului gândirii: teoria argumentării, logica pragmatică, logica materială, logica intuiţionistă ş.a.;
- logica, ştiinţă a obiectelor gândirii: teoria demonstraţiei, logica operatorie concretă, logica dialectică, logica semantică ş.a.;
- logica, ştiinţă a formelor gândirii: logica formală tradiţională, logica sintactică, logica formală operatorie ş.a.;
- logica, ştiinţă a structurilor gândirii: logica ordinii, logica operatorie structurală ş.a.

Esenţa rolului logicii pentru educaţie este şi prevenirea, evitarea „a ceea ce este prefabricat sau inadecvat în raport cu aspiraţiile individuale şi cerinţele sociale fireşti în planul educaţiei" (O. Ursache, p. 152). De aici şi semnalarea a patru relaţii de aplicaţie (p. 142):

- relaţia de aplicaţie de la teorie la teorie – de la logică la pedagogie;
- relaţia de aplicaţie de la teorie la practică – de la logică la actul educaţional practic;
- relaţia de aplicaţie de la practică la teorie – de la educaţie la logica naturală;
- relaţia între practică şi practică – între practica educaţiei şi practica logicii naturale.

În realizarea acestor relaţii se respectă ca principii (O. Ursache, pp. 143-152), pe care le regăsim în numeroase situaţii:

- principiul abordării structural-sistemice a acţiunilor educative, prin luarea în considerare a continuităţii şi discontinuităţii gândirii (de exemplu, abordarea procesului de învăţământ ca sistem, lecţia ca sistem, situaţia pedagogică, curriculumul şcolar ca sistem, învăţarea ca sistem, acţiunea în sistem a factorilor educaţiei ş.a.);
- principiul relativizării formalului şi nonformalului în demersul didactic (de exemplu, relaţia între acţiunile teoretice şi practice în învăţare, rolul interiorizării acţiunilor în formarea structurilor mentale, rolul îmbinării metodelor demonstrative practice cu cele de generalizare prin cuvânt ş.a.);
- principiul operaţionalizării demersului didactic, prin analogie cu structura raţionamentelor de tip constructiv şi tranzitiv (de exemplu, rolul stabilirii obiectivelor operaţionale, al sarcinilor, al procedeelor de rezolvare a lor, pentru a ajunge la realizarea scopurilor ş.a.);

- principiul unităţii între demonstrativ şi discursiv în procesul didactic (de exemplu, între educator şi educat sunt astfel de relaţii, pentru a determina modul raţional de cunoaştere, învăţare, prin argumentare, comunicare, explicare, interpretare, definire, convingere, apreciere – ca modalităţi pedagogice).

Tradiţional, în conceperea şi realizarea educaţiei, instruirii se are în vedere logica formală (aristotelică), aplicabilă studierii şi dezvoltării gândirii corecte (prin educaţia intelectuală). Alături de aceasta însă şi cea dialectică (hegeliană) a stat la baza explicării, dezvoltării scopurilor, dinamicii evoluţiei individuale a educatului.

Dar evoluţiile contemporane ale logicii şi ale ştiinţei educaţiei deschid noi perspective de analiză, fundamentare a educaţiei. Astfel, sunt semnalate noi logici non-standard ce pot fi utilizate în educaţie: logica afectivităţii, logica socială, logica dialectică, logica trialectică (C. Sălăvăstru, 1994, pp. 93-122; 1996, pp. 65-94).

Cea din urmă, rezultată din corelarea celor două sisteme clasice (formală şi dialectică), denumită „trialectică", evidenţiază câteva legi cu valoare aplicativă pentru educaţie (C. Sălăvăstru, 1996, pp. 125-127): legea schimbării prin mutaţii (transformări), legea circulaţiei (orice lucru conţine germenele contrariului său), legea atracţiei (evoluţia este dată de schimbul de energie şi de atracţie între elemente), logica proceselor (în îmbinarea spaţiului şi timpului), logica maturităţii (depăşirea fazelor de iniţiere, căutare şi afirmare a responsabilităţii).

Toate acestea evidenţiază rolul interacţiunii, cooperării, echilibrului, coerenţei, complementarităţii aplicabile şi educaţiei. Astfel sunt dezvoltate noile logici aplicate la educaţie: logica creării situaţiilor pedagogice, logica afectivităţii, logica autorităţii, logica socială, logica formală perfecţionată (C. Cucoş, 1994; P. Ioan, 1994, 1995; C. Sălăvăstru, 1994, 1996; O. Ursache, 1994).

Pentru educaţie, se consideră chiar că (G. Kneller, p. 241), deşi logica formală are o tradiţie mai ales în instruire (în discursul didactic, în învăţare, în comunicare), totuşi „analiza non-formală este aceea care răspunde mai bine cerinţelor educaţiei". Pentru că pedagogia este mai ales o disciplină practică, prescriptivă, preocupată de perfecţionarea metodelor reale de educaţie. Dar pedagogia nu mai este numai practică, ci şi teorie, unde au aplicaţie şi logicile menţionate mai sus.

4.2. Dimensiuni ale pedagogiei logice

Pedagogia îşi consolidează statutul de ştiinţă dacă este şi logică, în mod fundamental, în teorie şi practică. Cercetările de logică găsesc aplicaţii ale acesteia şi în educaţie (logica educaţiei), dar însăşi pedagogia trebuie să-şi reevalueze propriile dimensiuni şi logici, putând rezulta astfel noi perspective sau confirmări.

Constatăm că predomină încă prima direcţie de abordare (de la logică spre pedagogie), dar deschiderile sunt deja marcate.

a) În statuarea pedagogiei ca ştiinţă, raţionalitatea, obiectivitatea, corectitudinea, critica constructivă sunt criterii fundamentale în sesizarea, explicarea, interpretarea,

argumentarea, generalizarea ideilor teoretice şi practice asupra educaţiei. Or, este aici logicitatea gândirii pedagogice asupra:

- definirii caracteristicilor educaţiei, ca acţiune complexă: relaţia între subiectul şi obiectul educaţiei este un „circuit praxiologic" (de intensitatea unei influenţări, modificări depinde nivelul participării, iar de efectul acesteia depinde amplificarea în continuare a acţiunii). Sau acţiunea educaţională este „un fenomen cu autoreglare internă" (o intervenţie asupra unui element al său atrage modificări în toate celelalte elemente, de unde nevoia de echilibru). Sau relaţia educaţională are „un caracter neunivoc", se desfăşoară într-un „câmp social de forţe" (de unde apelul la relaţia cauză – efect, cunoscută pentru studiul determinării statistice a corelaţiilor multiple, a tendinţelor abordate probabilistic). Sau educaţia ca relaţie de tip finalist (educatorul acţionează pentru transformarea personalităţii educatului, deci o relaţie cauză – efect, dar între care se interpun o multitudine de factori, relaţii, acţiuni, de unde rezultă un lanţ de situaţii, relaţii logice).
  Logicitatea explică şi fundamentează aici echilibrul, la nivel global, al sistemului educaţional şi analitic, la nivel de componente, acţiuni, situaţii (I. Nicola, 1996, pp. 33-34);
- clarificării metodologiei de cercetare pedagogică (G. Kneller, pp. 11-106, 136-196) prin: utilizarea analizei formale, clasice în construirea limbajului ştiinţific (noţiuni, concepte, teorii), în organizarea unei cercetări (ipoteze, obiective, sistem de experimente, studiul relaţiilor cauze – efecte, acumularea argumentelor, interpretarea cantitativă şi calitativă, efectuarea raţionamentelor, construirea concluziilor, generalizărilor), în formarea pentru cercetare (prin promovarea învăţării prin cercetare, învăţare activă, problematizată), prin reevaluarea logică a conceptelor clasice sau a teoriilor, prin admiterea existenţei mai multor categorii de experienţe pedagogice (nu numai de tip acţional, ci şi reflexiv, la nivelul paradigmelor, modelelor), prin studiul şi valorificarea raţională a sensurilor euristice ale diferitelor acţiuni pedagogice sau relaţii educative;

b) În raţionalizarea practicii educaţionale, logicitatea se afirmă în:

- proiectarea, construcţia, interpretarea, optimizarea situaţiilor pedagogice, a activităţilor variate instructiv-educative, prin: construirea, anticiparea modelului raţional de acţiune conform scopurilor, identificarea şi asamblarea elementelor componente după particularităţile şi relaţiile posibile, anticiparea direcţiilor de evoluţie a acestor relaţii, definirea categoriilor de influenţe şi acceptarea variantelor combinatorii posibile şi aplicabile în anumite condiţii specifice, structurarea şi ordonarea paşilor activităţii ş.a. (Gh. Goian; P. Ioan, 1994, 1995; G. Kneller);
- realizarea instruirii, a predării-învăţării cunoştinţelor, în formarea capacităţilor intelectuale, utilizând logica formală, în principal (S. Cristea, 1998, pp. 269-270; Gh. Goian; P. Ioan, 1995; E. Joiţa, 1998; G. Kneller).

Aici, este regretabil faptul că prevalează abordările psihologice asupra învăţării, iar cele logice sunt mai mult invocate, ca „necesitate" : în formularea corectă a definiţiilor şi enunţurilor, în găsirea şi expunerea argumentelor, în construirea raţionamentelor, în antrenarea operaţiilor gândirii, în evitarea erorilor de raţionare. În sens clasic, procesul instructiv-educativ devine mai eficient dacă se respectă cel puţin patru aspecte ale logicităţii (Gh. Goian, pp. 7-141): aplicarea şi înţelegerea legilor determinării în formarea variatelor noţiuni ştiinţifice, aplicarea inferenţei ştiinţifice prin evidenţierea diferitelor tipuri de relaţii logice în predare–învăţare, efectuarea şi utilizarea corectă a generalizărilor ştiinţifice şi a particularităţilor în prevenirea unor deficienţe diferit provocate în predare–învăţare, conceperea demersului metodic în activităţile didactice.

În fapt, chiar simpla reactualizare a conţinutului unui manual de logică pentru liceu (P. Bieltz, 1997) ar sprijini cadrul didactic în aplicarea logicităţii de bază (formală) în proiectarea, derularea, evaluarea activităţilor sale şi ale elevilor;

- conceperea şi aplicarea discursului pedagogic (C. Cucoş, 1994, pp. 185-210; 1996, pp. 127-142; V. Dospinescu, 1998; P. Ioan, 1995, pp. 72-144, 248-250; G. Kneller, pp. 107-135; C. Sălăvăstru, 1994, pp. 93-119; 1996, pp. 65-120, 133-301), în cadrul intervenţiei educative, al comunicării.

Acesta poate deveni mai explicit, raţional în demonstraţii, argumentări, ilustrări, explicaţii, descrieri, verificări, aprecieri în diferitele intervenţii educative.

Comunicarea educaţională (didactică) solicită imperios logica, pentru a realiza înţelegerea şi transferul informaţiilor predate, procesualitatea emiterii şi receptării mesajelor, interpretării şi răspunsului, alegerea metodelor şi formelor corecte de comunicare, înţelegerea semnificaţiilor exprimate în expuneri şi interpretări, în mânuirea corectă a argumentelor, formularea generalizărilor. Comunicarea didactică utilizează prioritar logica formală şi unele dintre cele nou derivate, menţionate anterior, mai ales în predare–învăţare–evaluare, dar intervenţiile educative propriu-zise solicită şi alte tipuri de logici, dintre cele non-standard (C. Sălăvăstru, 1994, pp. 93-119; 1996, pp. 65-122): logica afectivităţii, logica autorităţii, logica socială.

Logica afectivităţii acţionează prin raţionamentul emoţional (ca înlănţuire a stărilor afective), prin relaţii de asociere şi disociere între stările afective şi conturarea unei concluzii.

Aici acţionează legi calitative, care ordonează gândirea, dar care pot modifica actele raţionale proiectate şi spori angajarea dinamică a celor implicaţi în educaţie. În planul doctrinelor pedagogice, aceasta se regăseşte în fundamentarea „educaţiei noi", care aduce în prim-plan logica intereselor, aspiraţiilor, motivelor, stărilor afective, opţiunilor voliţionale, ca determinante pentru angajarea şi dezvoltarea cognitivă.

Logica autorităţii este prezentă în comunicarea educator–educat, ca relaţie de educabilitate şi apare ca autoritate epistemică (autoritatea celui care ştie mai mult) şi autoritate deontică (autoritatea funcţiei). Prima determină reacţii, modificări în intervenţia educativă, iar cealaltă în deciziile acţionale.

Însă relaţia celor două nu este totdeauna echilibrată: adesea competenţa epistemică este înlocuită cu cea deontică, în conducerea educaţiei (stilul autoritar) sau competenţa epistemică nu are efectele dorite dacă nu este recunoscută cea deontică (stilul *laisser faire*). De unde importanţa dialogului, a relaţiei biunivoce în educaţie, între educator şi educaţi, în rezolvarea situaţiilor. În planul teoretic, aceste aspecte îşi găsesc aplicaţii în pedagogia autorităţii (magistro-centristă), în pedagogia libertăţii (a participării conştiente), pedagogia non-intervenţiei (nondirectivistă), cu variante intermediare.

Logica socială este impusă de influenţele exterioare, ale mediului, care pot interveni, modifica mersul proiectat al actelor educative, sub forma influenţelor civice, juridice, religioase, politice, culturale. Rezultă operaţii ale logicii sociale dinamice de afirmare, negare, condiţionare, acord, dezacord, indiferenţă, influenţare, minciună, presiune, stimulare ş.a., sub formă de judecăţi, interese, acte permise sau interzise, la nivel individual, al grupului sau al comunităţii, acţiuni orientate (precum îndoctrinarea);

c) Unii autori (S. Cristea, 1998, pp. 270-271) consideră că acţiunea educaţională include şi logica unor circuite praxiologice: circuitul formativ (dă consistenţa operaţională a relaţiei subiect-obiect al educaţiei), circuitul autoreglatoriu (dă deschidere relaţiei S–O), circuitul teleologic (dă echilibrul intern relaţiei S–O), circuitul probabilistic (dă stabilitate statistică corelaţiei S–O), circuitul cibernetic (dă ordinea şi supraordinea relaţiei S–O), circuitul prospectiv (dă responsabilitate relaţiei S–O), circuitul gnoseologic şi metodologic (pentru autoeducaţie).

Constatăm că pedagogia logică trebuie, pe de o parte, să aprofundeze logica formală aplicată în procesul predării-învăţării, în concordanţă cu actualele teorii curriculare. Iar pe de altă parte, poate să aplice şi tezele noilor logici non-standard, mai ales pentru aspectele formative şi educative ale dezvoltării personalităţii, care sunt rar abordate şi din perspectivă logică.

5. Pedagogie şi axiologie

5.1. Axiologie pedagogică sau/şi pedagogie axiologică?

Din filosofie s-a desprins treptat şi teoria valorilor, ca disciplină distinctă, sub denumirea de axiologie, în secolul trecut, problematica sa referindu-se la: relaţia între cunoaştere şi valoare, geneza valorii, structura ei, funcţionalitatea, rezolvarea conflictelor valorice, ierarhizarea valorilor, consecinţe practice ale utilizării lor, rolul omului în crearea valorilor, teoretice şi practice.

Din perspectivă pedagogică, reţinem câteva note esenţiale (C. Cucoş, 1995; Gh. Bunescu, 1998):

- este un instrument-criteriu utilizat pentru a diferenţia, a exprima preferinţe, a selecta. Valoarea exprimă o relaţie între subiectul apreciator şi obiectul apreciat,

este o calitate, este o determinaţie a unui criteriu utilizat între alternative. De aceea este necesar şi un „referenţial axiologic", ca totalitate a mobilurilor individuale, a normativelor interiorizate de subiect, afirmat în orice act de valorizare;

- este o relaţie între subiect şi obiect, prin care se exprimă aprecierea, preţuirea acordată obiectului, însuşirilor, faptelor, stărilor, prin ierarhizare şi polarizare, pentru că satisface anumite trebuinţe, aspiraţii, deziderate ale individului;
- iniţial are semnificaţie individuală, subiectivă, dar apoi primeşte şi o recunoaştere socială, universală, pentru că-şi dovedeşte semnificaţia, utilitatea, cere un angajament personal sau de grup, devine un criteriu de judecată, apreciere;
- în raport cu personalitatea, valorile devin scop al formării, dezvoltării, dar şi mijloc (formarea pentru şi prin valori);
- este un element important al culturii, arătând ce este important pentru individ, grup, societate, arată corespondenţa între necesarul subiectului şi posibilităţile obiectului de a satisface acest necesar, dincolo de simpla preţuire. Rezultă ierarhizarea, ordonarea, polarizarea, acceptarea/neacceptarea problemei în discuţie.

Extinzându-se câmpul cunoaşterii valorilor şi al aplicaţiilor, s-a desprins şi preocuparea de a rezolva problema formării individului pentru sesizarea, perceperea, receptarea, înţelegerea, interiorizarea, utilizarea valorilor variate – ca obiective ale educaţiei pentru valori. Treptat, ea şi-a conturat şi un principiu de bază: educaţia prin valori.

A apărut astfel *axiologia pedagogică*, ca domeniu aplicativ pentru teoria valorilor, recunoscută în perioada postbelică, ca ştiinţă auxiliară, pentru „studiul valorilor şi al transformării acestora în spiritul elevilor", ca valori teoretice, etice, estetice, tehnico-materiale, fizice sau vitale (Şt. Bârsănescu, p. 316).

Rădăcinile ei s-au afirmat însă o dată cu punerea filosofică a problemei: omul creează valorile sau el este creat de valori, prin valori? Astfel s-a pus direct problema rolului educaţiei axiologice, la început în contextul mai larg al culturii (Kant, Spengler, Spranger, Bârsănescu).

Pedagogia culturii afirmată astfel, în perioada interbelică, evidenţiază premergător (C. Cucoş, 1996a, pp. 182-184; I.Gh. Stanciu, 1995, pp. 174-178):

- existenţa principiului autonomizării şi diferenţierii în cultură;
- rolul înţelegerii, trăirii valorilor în folosul spiritului;
- omul devine om prin asimilarea culturii obiective;
- educaţia are ca aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea spirituală subiectivă a lor, crearea de noi valori, aplicarea de norme valorice şi diferenţierea tipurilor de personalitate.

În acest context, *educaţia axiologică* ar desemna educaţia pentru şi prin valori autentice, validate socio-cultural, practic, cu ajutorul reconsiderării procesului instructiv-educativ în sens valoric (ierarhizarea astfel a finalităţilor sale, alegerea celor mai pertinente conţinuturi, metode, forme de activitate, criterii de evaluare, tipuri de intervenţii).

Astfel se conturează *valorile educaţionale*, ca mijloacele care rezolvă cel mai bine finalităţile, explorează cel mai adecvat condiţiile date, adoptă atitudinile cele mai eficiente, elaborează proiecte raţionale de calitate, de optimizare a dezvoltării.

Atunci, axiologia pedagogică este, ca nouă ramură filosofică, domeniul care are ca „preocupare delimitarea valorilor educaţionale dezirabile, specifice spaţiului educaţional", fundamentarea axiologică a finalităţilor, conţinuturilor, metodologiei educaţiei, în plan descriptiv şi normativ, ca o prelungire actualizată a pedagogiei culturii (C. Cucoş, 1995, p. 148; *Dicţionar de pedagogie*, 1979, pp. 324-325).

Sintetizând, axiologia pedagogică evidenţiază (Şt. Bârsănescu, p. 316; Gh. Bunescu, pp. 24, 177-242; C. Cucoş, 1996a, p. 180; E. Macavei, p. 83; G. Văideanu, pp. 98-105):

- studiul teoretic al valorilor necesare omului şi includerea lor între finalităţile educaţiei, conţinuturi, forme, metodologii;
- studiul momentului oportun, optim al pregătirii elevilor pentru receptarea variatelor valori şi interiorizarea lor adecvată;
- stabilirea coordonatelor procesului educaţiei pentru valori: receptare, interiorizare, critică, aplicare, creare;
- studiul valoric al produselor educaţiei, în dezvoltarea ulterioară a comunităţii, a individului, sub variatele ei aspecte şi perfecţionarea criteriilor de evaluare a calităţii.

În acest context, se conturează ideea că trebuie să existe distinct o *pedagogie axiologică*, care să valorifice aspecte legate de cunoaşterea valorilor, selecţia lor, ordonarea în raport cu definirea finalităţilor formării personalităţii, precizarea mijloacelor de realizare, coordonarea proceselor, aplicarea criteriilor valorice în toate acţiunile educative, pentru evaluarea şi optimizarea lor.

Nu este suficient a arăta că axiologia poate deveni funcţie, principiu, dimensiune a educaţiei, ci şi a construi ştiinţific, pedagogic, cadrul teoretic şi practic adecvat, încât educatul să recepteze, să trăiască, să valorifice educaţia însăşi, în variatele ei forme şi dimensiuni, când climatul creat este de valoare, să transfere în autoeducaţie.

Acţiunea educativă, ca obiect al pedagogiei, trebuie să devină „valoroasă", ca şi pedagogia însăşi, prin modul în care abordează diferitele ei probleme, le explică, le interpretează, le concretizează în raport cu criteriile ştiinţifice de definire, de sistematizare, de realizare.

Ar fi mai corect atunci, de pe poziţia educaţiei integrative, să acceptăm pedagogia axiologică, decât axiologia pedagogică. Perspectivele lor de analiză sunt diferite, dar nu opuse. Prima intră în sistemul ştiinţelor pedagogice (disciplină de graniţă), a doua rămâne în sistemul ştiinţelor axiologice (cu aplicaţie la educaţie), iar educaţia axiologică devine o componentă, dimensiune a educaţiei, alături de celelalte şi problemă de conţinut a pedagogiei axiologice.

5.2. Problematica pedagogiei axiologice

Pedagogia axiologică depăşeşte latura clasică a educaţiei pentru şi prin valori şi îşi adaugă un alt obiectiv important: studiul teoretic şi practic al formării pentru valorizare, pentru însuşirea şi practicarea unor criterii de valoare în aprecierea critică a diferitelor aspecte ale educaţiei, autoeducaţiei. Astfel pot fi apreciate mai corect, obiectiv calitatea, succesul, reuşita, performanţa, eficienţa, noutatea, inovaţia, perspectiva, conduita, autonomia, libertatea, responsabilitatea, binele, frumosul, utilul ş.a., spre care tindem în educaţia contemporană, în toate problemele ei, de la finalităţi la evaluare, reglare.

În detaliu, această aspiraţie ar presupune (C. Cucoş, 1995, pp. 62-131; P. Lisievici, pp. 75-78; E. Macavei, pp. 22-24):

- introducerea elevilor în cultura valorilor, a diferitelor categorii, pentru înţelegerea, trăirea, crearea, aplicarea lor;
- acţionarea, formarea conform criteriilor valorice, sub toate aspectele procesului, demersului educaţional: concepere, organizare, desfăşurare, finalizare, coordonare. Mai mult, chiar dacă aceste aspecte sunt reglate normativ, raţional conturate, totuşi educaţia, ca acţiune, devine ea însăşi de valoare, dacă intervine şi arta, creaţia educatorului;
- educaţia câştigă consistenţă valorică şi dacă armonizează elementele ei componente: finalităţile, conţinuturile, strategiile, formele de organizare, resursele, agenţii, formele instituţionale şi neinstituţionale, tipurile şi profilurile de formare, managementul, evaluarea;
- utilizarea criteriilor de apreciere valorică a antrenării, a precizării acţiunilor, finalităţilor, elementelor educaţiei: perspectiva culturală, perspectiva diferitelor categorii de valori, a creativităţii, a atitudinii deschise, a eficienţei acţiunilor, a afirmării capacităţilor şi competenţelor, perspectiva valorizării socio-profesionale, a participării şi acceptării schimbării, dezvoltării ş.a.

În acest demers, este necesar să avem în vedere şi diversitatea valorilor educaţionale antrenate, criteriile de sistematizare (C. Cucoş, 1995, p. 64):

- după conţinutul la care se referă: cognitive, etice, tehnice, artistice, sociale, religioase;
- după componentele educaţiei, purtătoare ale acestor valori: finalităţi, conţinuturi, metodologii, forme de organizare, evaluare;
- după actorii care le promovează cu prioritate: educaţi (conştiinciozitate, perseverenţă, spirit critic etc.), educatori (profesionalism, măiestrie didactică, tact pedagogic, independenţă etc.), decidenţi (competenţă profesională şi managerială, spirit democratic, obiectivitate etc.);
- după gradul de extensiune: individuale (demnitate, curaj, inventivitate etc.), comunitare (civism, patriotism, toleranţă, deschidere etc), universale (respectul vieţii, al drepturilor omului, ale copilului);

- după direcţia de impunere, de pătrundere: de la societate către individ (conservarea valorilor), de la individ la societate (propunerea şi generalizarea de noi valori), de la individ la individ (schimb de valori);
- după funcţionalitatea pe care o exercită: valori-scop (cunoştinţe, capacităţi, competenţe, conduite), valori-mijloc (deprinderi, atitudini, strategii, instrumente, criterii);
- după validitatea temporală: fundamentale (în toate etapele evoluţiei sociale), circumstanţiale (operaţionale, la un moment dat);
- după gradul de concreteţe: abstracte (Dreptatea, Binele, Adevărul), concrete („drepturile omului", un tablou de artă, o trăsătură de caracter).

Aceste categorii de valori sunt prezente continuu în educaţie, dar nu totdeauna explicit formulate şi utilizate drept criterii de concepere şi evaluare a educaţiei, nici la nivel decizional, nici practic, mai ales dacă prioritar rămâne aspectul informaţional, cantitativ.

Pe ce planuri să acţioneze atunci valorizarea pedagogică?

a) În conturarea, definirea, precizarea, ordonarea, derivarea finalităţilor educaţiei, pornindu-se tocmai de la valorile aşteptate şi posibil a fi realizate, progresiv. Dar şi în operarea cu acestea trebuie evidenţiate criterii valorice:
   - alimentarea din valorile sociale, culturale, ştiinţifice, economice, politice, tehnologice ş.a., cu un anume grad de stabilitate (o generaţie), pentru conservarea lor, dar şi pentru deschidere, evoluţie;
   - alegerea, ierarhizarea, derivarea după criterii pedagogice: prioritatea formativ-educativului, esenţialitatea, accesibilitatea, încadrarea în sistemul realizărilor anterioare, aplicabilitatea, deschiderile interdisciplinare, ecoul afectiv-motivaţional ş.a.;
   - formarea competenţei axiologice a educatorului, chiar a educatului, pentru a accesa la valori-scop, a le selecta, a stabili alternative de realizare, a preciza repere valorice în apreciere, a perfecţiona aceste coduri de referinţă, a corela categorii de valori în mod autonom, ca un „referenţial axiologic";
   - paleta obiectivelor pentru, prin valori şi valorizare mai cuprinde: însuşirea de instrumente pentru înţelegerea spirituală a realităţii, afirmarea gradului de autonomizare în învăţarea valorilor date, a capacităţii de selecţie şi sinteză a lor, a atitudinii de deschidere spre noi valori sau criterii de interpretare, a abilităţii de a compara şi alege valori, a emite judecăţi de valorizare ş.a.;
   - formarea acestor competenţe axiologice înseamnă încă apelul la mobilitatea informaţională şi criterială, la alegerea între variante, la distingerea valorilor de nonvalori, la aplicarea criteriilor de apreciere (existente, create, adaptate), la afirmarea responsabilităţii în aplicarea lor, la echilibrarea aprecierii obiective şi subiective, la adaptarea criteriilor la situaţiile concrete, contexte noi, la autoaprecierea critică a propriei conduite axiologice.

b) Dacă finalităţile exprimă fundamentarea axiologică a educaţiei, realizarea lor aparţine propriu-zis pedagogiei axiologice. Şi un pas ţine de definirea conţinuturilor educaţiei, de conceperea curriculumului specific, pe astfel de criterii, deja ca atitudine de valorizare.

O primă direcţie ar fi la nivelul definirii dimensiunilor educaţiei, prin raportare la categoriile de valori promovate (ştiinţifice, etice etc.), conturate clasic sau recent (ca „noi educaţii"), ce intră în variate curricula şcolare, postşcolare.

Apoi, criteriile valorice stabilite teoretic întâmpină dificultăţi în concretizarea în documentele curriculare – planurile de învăţământ, programe disciplinare, manuale alternative (P. Lisievici, pp. 17-24, 79-80, 85-86) şi în deciziile de politică educaţională.

Să reţinem câteva dintre aceste criterii prioritare:

- raportarea primă la finalităţile stabilite şi axiologic;
- raportarea la teoriile privind învăţarea eficientă, activă;
- specificarea clară a conţinuturilor în termeni de cunoştinţe, capacităţi, competenţe, abilităţi, strategii, atitudini, prin informaţiile date;
- precizarea explicită a criteriilor de evaluare, date de dimensiunile profilurilor de formare convenite, de competenţe aşteptate;
- între criteriile valorice, descriptive şi evaluative ale unui curriculum elaborat să menţionăm şi: claritatea şi coerenţa politicii de definire, cunoaşterea şi echilibrarea diferitelor solicitări formulate, aplicarea unor modele ştiinţifice de proiectare, construcţie şi evaluare, gradul de cuprindere şi activare a educaţilor, echilibrul între domenii (arii curriculare) şi sistem, gradul de flexibilitate în raport cu cerinţele locale şi individuale, asigurarea continuităţii între treptele şcolarităţii sau tipurile de instituţii ş.a.

c) În planul metodologiei educaţiei (didactice), dimensiunea axiologică este utilizată în: activizarea educaţilor, antrenarea directă în receptare, cunoaştere, trăire şi acţiune, punerea în variate situaţii pedagogice de valorizare şi apreciere valorică, coordonarea şi îndrumarea eficientă, stimulativă, continuă a formării ş.a.

Metodologia didactică actuală promovează aceste orientări, dar nu totdeauna cu menţionarea explicită a sensului: nu atât pentru învăţarea conştientă a cunoştinţelor în sine, cât a valorilor intrinseci, a utilizării lor calitative, în diferite situaţii, a dezvoltării lor în noi contexte, teoretice sau practice.

Valorile pedagogice angajate la nivelul strategiilor pot interveni la nivelul (S. Cristea, 1998, pp. 454-455): proiectării activităţilor, al prevederii şi realizării sistematizărilor, al esenţializării conţinuturilor informative, al corelării tipurilor de acţiuni teoretice şi practice, al tratării diferenţiate, al dozării sarcinilor pe unităţi de timp şi conţinut, al relaţiilor profesori–elevi, al alternării formelor de activitate a elevilor, al corelării diferitelor experienţe câştigate, al afirmării creativităţii procedurale a educatorului, al prevenirii şi rezolvării dificultăţilor şi greşelilor tipice ş.a.

d) În planul evaluării realizării obiectivelor, din perspectivă valorică, criteriile de calitate sunt din nou prioritare: raportarea fundamentală la obiectivele stabilite, la categoriile de valori cuprinse în conţinuturi, alegerea şi utilizarea instrumentelor după indicatori specifici (relevanţă, validitate, fidelitate), argumentarea modului de interpretare valorică şi atribuirea de sensuri sau ierarhii, selectarea concluziilor pertinente pentru optimizarea acţiunilor, antrenarea capacităţilor de autoevaluare a rezultatelor, aprecierea echilibrată a diferitelor dimensiuni ale personalităţii, evaluarea conceperii şi politicii de realizare a aprecierilor la diferite niveluri, evaluarea influenţelor nonformale şi informale ş.a.;

e) Managementul conceput între parametrii valorici ai eficienţei acţiunilor educaţionale îşi pune amprenta asupra calităţii întregului sistem educaţional, a funcţionării sale optime (E. Joiţa, 1995; P. Lisievici, pp. 47-54, 83-88), sub aspectele: îndeplinirii funcţiilor conducerii, mobilizării structurilor şi resurselor, luării deciziilor oportune şi de dezvoltare, asigurării condiţiilor de comunicare şi participare, valorificării experienţelor şi a creativităţii individuale şi de grup, antrenării în parteneriat a factorilor interesaţi ş.a.
În acest context, să reţinem şi unele recomandări pentru factorii de decizie (C. Cucoş, 1995, pp. 135-137): acceptarea mobilităţii structurilor învăţământului, antrenarea adecvată a specialiştilor în grupurile decizionale, evitarea experimentărilor voluntariste, corelarea politicii educaţionale cu cea culturală şi socială, promovarea descentralizării şi afirmarea autonomiei instituţionale, protejarea unor forme pluraliste de educaţie, promovarea unor planuri de învăţământ flexibile, promovarea educaţiei interculturale, formarea interdisciplinară a educatorilor ş.a.

f) Valoarea selecţiei, formării iniţiale şi continue a educatorilor devine o problemă axiologică pentru managementul educaţiei, pentru că sunt vizaţi principalii agenţi ai educaţiei, ai reformei învăţământului.
Prin raportarea la toate celelalte elemente ale pedagogiei axiologice, formarea valorică a cadrelor didactice s-ar referi la: pregătirea pentru acceptarea, înţelegerea şi urmărirea unor noi obiective privind calitatea, pentru introducerea de noi conţinuturi şi proceduri educaţionale, pentru exercitarea principalelor roluri de educatori şi îndrumători, acceptarea parteneriatului în educaţie, promovarea altor tipuri de relaţii de comunicare şi cooperare cu elevii, pentru dezvoltarea continuă a competenţelor şi atitudinilor inovatoare, implicarea în cercetarea pedagogică şi ameliorativă ş.a.
În acelaşi spirit, găsim formulate şi anumite recomandări concrete pentru cadrele didactice (C. Cucoş, 1995, pp. 139-141), privind: asumarea autonomiei în proiectarea şi realizarea acţiunilor educative, conştientizarea faptului că sunt agenţii cei mai dinamici ai schimbării, manifestarea atitudinii axiologice faţă de conţinuturi (alegere, esenţializare, ordonare, prelucrare, accesibilizare, diferenţiere, actualizare, introducerea experienţei elevilor), faţă de strategiile didactice, faţă de evaluare, faţă de influenţele culturale extraşcolare şi valorizarea lor adecvată.

Constatăm deci că dimensiunea axiologică a pedagogiei, educaţiei, devine una dintre cele mai importante astăzi, că este posibil ca întreaga sa problematică să fie reevaluată din această perspectivă. Chiar actuala reformă a învăţământului este concretizarea unei opţiuni de politică educaţională, construită pe valori contemporane, a unui mod de valorizare.

6. Pedagogie şi teologie

6.1. Nevoia de religie în educaţie

Idealul educaţiei, al dezvoltării integrale şi armonioase a personalităţii implică şi importanta dimensiune spiritual-religioasă pentru (C. Cucoş, 1996b, p. 161):

- întregirea cunoaşterii existenţei reale, dar şi a celei divine;
- formarea unei imagini globale, holistice asupra existenţei;
- introducerea copilului în înţelegerea laturii divine, într-o religie;
- autocunoaşterea, autoînţelegerea esenţei sufletului, a dezvoltării;
- introducerea şi completarea tabloului valorilor;
- dezvoltarea motivaţiei acţiunii, efortului, depăşirii dificultăţilor, formarea echilibrată a idealului, a criteriilor de evaluare;
- echilibrarea personalităţii morale, fortificarea interiorităţii;
- spiritualizarea mai profundă a datului din individ.

Dar nu numai educatul are nevoie de sprijinul spiritual-religios, ci şi educatorul trebuie să-şi consolideze credinţa asupra responsabilităţii sale pedagogice. „Credinţa în ceea ce faci, în felul cum faci, în menirea ce-o ai, în ţinta ce-o vrei atinsă, nu numai că orientează şi luminează calea pe care mergi, dar îţi dă acea siguranţă, certitudine, rectitudine şi fermitate, de care tu, ca profesor, ai atâta nevoie. Altfel te rătăceşti, te pierzi, renunţi sau te supui altor practici" (C. Cucoş, 1996b, p. 162).

Şi pentru educat, şi pentru educator, reevaluarea şi întărirea educaţiei religioase (creştine, ortodoxe) sunt cu atât mai necesare acum, când constatăm presiunea ateismului, multiplicarea tendinţelor de desprindere a numeroase interpretări sectante, pătrunderea altor forme de religii (orientale), promovarea diversităţii în interpretarea esenţei şi rolului divinităţii pentru individ, societate sau univers, pătrunderea datelor ştiinţifice asupra cunoaşterii şi interpretării lumii în sistemul teologic, schimbarea modului de percepere şi înţelegere a divinităţii datorită acumulărilor actuale în dezvoltarea intelectuală a indivizilor educaţi, încercarea slujitorilor bisericii înşişi de a-şi modifica discursul dogmatic, acceptarea modalităţilor variate ale manifestării comportamentului religios, tendinţa de cooperare între diversele religii, includerea educaţiei religioase în curriculumul şcolar, implicarea bisericii în viaţa civică ş.a.

Istoria educaţiei şi a şcolii este strâns legată şi de evoluţia doctrinelor teologice, căci toate marile religii au abordat şi problemele dezvoltării personalităţii, poate mai mult decât alte ştiinţe umaniste, şi teoretic, şi practic, mai ales.

Lucrări pedagogice tematice relevă prezenţa preocupărilor asupra educaţiei în opera marilor doctrinari (creştini) sau a altor teoreticieni teologi: Sfinţii Apostoli (Iacob, Ioan, Petru, Pavel), Părinţii Bisericii (Iustin Martirul, Origene, Tertulian, Ieronim, Sf. Augustin), teologii din secolele trecute (Alcuin din York, Toma d'Aquino, Ioan Crisostomus, Vasile cel Mare, Ioan Gură de Aur ş.a.) sau din actualul secol, care reevaluează religiozitatea omului contemporan (C. Cucoş, 1996b, pp. 29-45; I. Jinga, 1998, pp. 40-43; I. Gh. Stanciu, 1995, pp. 239-243).

Desigur că fiecare mare religie îşi are doctrina sa (budismul, mahomedanismul, islamismul, iudaismul, creştinismul ş.a.), dar s-au conturat şi alte teorii spiritualiste, de inspiraţie orientală veche, precum concepţia antroposofică (R. Steiner). Toate acestea au inspirat, orientat concepţii, teorii, sisteme practice de educaţie, în trecut, dar şi astăzi: de la şcolile de pe lângă biserici, afirmarea unor teologi ca întemeietori de sisteme pedagogice (precum J.A. Komensky), până la sisteme alternative de educaţie contemporane (precum neotomismul sau Şcoala Waldorf).

Rădăcinile educaţiei creştine se regăsesc chiar în Biblie, mai ales în Vechiul Testament, sub forma a deosebit de multe maxime, proverbe, pilde, principii educative, sentinţe, cu valoare mai ales morală, ca un sistem empiric de norme, reguli, mijloace de educaţie.

Dar pentru noi, fundamentarea educaţiei creştine, în termeni pedagogici, aparţine lui Iisus Hristos însuşi. El era numit *Învăţătorul* de către mulţime şi s-a comportat ca un educator prin spusele, faptele, pildele, sentinţele date, exemplul propriu, aşa cum rezultă din Noul Testament, din relatările discipolilor formaţi direct (Sfinţii Apostoli).

De aceea este necesar să se cunoască, şi din perspectivă pedagogică, dimensiunile sistemului său de educaţie creştină. Vom apela astfel la o asemenea sintetizare realizată (C. Cucoş, 1996b, pp. 22-29):

- conturează o revoluţie spirituală prin noua ordine morală, bazată pe iubire şi iertare, pentru a ajunge la Dumnezeu;
- misiunea formatoare, de reconstruire a personalităţii umane devine idealul explicit al noii religii: perfectarea în om a dimensiunii îndumnezeirii, ca structură inseparabilă fizică şi sufletească, pentru a intra în împărăţia perfecţiunii, prin comuniunea cu Dumnezeu. Astfel, pedagogia creştină devine o ştiinţă a educaţiei integrale, ţinându-se seama de toate influenţele ce se exercită asupra personalităţii;
- principiul fundamental este cel moral, ca o promovare a libertăţii şi demnităţii individuale, a respectului pentru individ, ca fiinţă mai ales emoţională, mai mult decât raţională;
- metoda de bază este exemplul personal, pe care creştinul îl urmează, prin efort propriu, ca ideal de realizare, cu care vrea să semene. Unele trăsături le imită, pe altele le venerează;
- puterea exemplului său constă în ştiinţa mijloacelor de a îndruma şi a îndrepta, prin dragoste faţă de om, îngăduinţă, smerenie;
- promovarea unor principii de educaţie şi cunoaştere: de la concret la abstract, prin folosirea pildelor (exemplelor), a discursului alegoric, de la uşor la greu, de

la apropiat la depărtat, de la simplu la complex, prin milă şi înţelegere, prin raportare la contexte concrete, accesibile, la fapte palpabile, lesne de înţeles;

- năzuinţa spre desăvârşire, ca ax al personalităţii morale;
- activismul, ca luptă interioară spre a dobândi binele suprem;
- libertatea interioară, care nu este afectată de supunerea socială;
- valorificarea copilului, ca prototip al virtuţii şi pentru adulţi;
- promovarea, ca metode de învăţare, a celor intuitive (bazate pe date concrete, imagini, exemple), a expunerii combinate cu figuri de stil sau cu tăceri semnificative sau cu răspunsuri spontane emoţionante sau cu sugestii, pilde spre convingere.

6.2. Teologia educaţiei sau/şi pedagogia teologică?

Chiar la marii pedagogi laici, *educaţia religioasă* a ocupat un loc de frunte, iar istoria pedagogiei consemnează contribuţii deosebite. Însuşi Komensky, fondatorul didacticii moderne (1657), arată că aceasta este „arta universală de a învăţa pe toţi totul necesar vieţii prezente şi viitoare", iar „în comunitatea creştină să fie mai puţină beznă, confuzie şi dezbinare... dar mai multă lumină, ordine, pace şi linişte". „Scopul ultim al omului se află dincolo de viaţa aceasta", iar pregătirea pentru eternitate înseamnă erudiţie (cunoaştere), stăpânire de sine (moralitate) şi îndreptarea spre Dumnezeu (pietate) şi „omul, ca să devină om, trebuie să fie format" (J.A. Komensky, 1970).

De altfel, astăzi, doctrina creştină stă la baza educaţiei în numeroase ţări şi este considerată şi ca religie, şi ca filosofie.

În acest context, *teologia educaţiei* este văzută ca „studiul adevărurilor divine în raporturile lor cu problemele educative", fiind o teologie aplicată la acest domeniu, ca şi alte „ştiinţe ale educaţiei". Ea arată consecinţele pedagogice ale principiilor religiei creştine şi nu se integrează în pedagogie (E. Planchard, 1992, pp. 52-53).

Astfel, educaţia – ca pregătire pentru viaţa supranaturală superioară – relevă natura spirituală a sufletului uman, posibilitatea recompensării omului pentru faptele sale liber consimţite, subordonarea conduitei acestor scopuri spirituale.

În mai multe sistematizări actuale ale disciplinelor pedagogice, teologia educaţiei este încadrată între ştiinţele teleologice, alături de filosofia educaţiei, pentru că are rol hotărâtor în definirea scopurilor dezvoltării omului (J. Garrido, pp. 177-179). Alături de filosofie, ea arată natura scopurilor educaţiei, prin recunoaşterea a două realităţi: cea existentă, terestră şi cea transcendentală, divină.

„Dacă pentru om este important destinul lui etern, aceasta înseamnă că educaţia nu poate ignora această temă importantă" (p. 183). Şi astfel se recunoaşte revelaţia divină ca sursă de cunoaştere, iar teologia educaţiei „ar analiza mesajul revelat, cu scopul de a găsi în el principiile teologice care ar trebui să stea la baza procesului educativ" (J. Garrido, p. 183).

Transcendenţa este o nevoie pentru om şi atunci contribuie la o mai bună înţelegere, trăire, contemplare, practicare a ei, prin relaţionare, acţiune specifică.

Mijloacele pedagogice s-ar referi la cele ale *educaţiei religioase*, dar şi ale educaţiei axiologice, intelectuale, morale, prin participarea la ritualurile specifice, la sprijinirea interiorizării valorilor văzute ca un sistem superior, sacru, stabil, coerent (C. Cucoş, 1996b, pp. 162-167).

Atunci, educaţia religioasă este doar o componentă a *pedagogiei teologice*, care abordează educaţia individului şi din perspectivă teologică, cu scopuri, conţinuturi, metodologii, factori, resurse, procese, acţiuni, criterii de evaluare specifice, conducere.

Ca domeniu interdisciplinar, pedagogia teologică/religioasă are ca obiect de studiu finalităţile, conţinutul, metodele de transformare a omului religios, capabil să dialogheze cu divinitatea, prin forţele sale spirituale. Iar religiozitatea, ca trăsătură, se poate dezvolta, împlini prin iniţierea, cu mijloace pedagogice, în teologie şi prin formarea de convingeri, deprinderi, atitudini, integrate unui mod de a fi, de existenţă (C. Cucoş, 1996b, pp. 92-107; 1996 a, pp. 168-178; E. Macavei, p. 81).

Pentru acestea, sunt utilizate câteva valori de bază (C. Cucoş, 1995, pp. 62-78):

- credinţa, ca stare manifestă, în lupta cu diverse dificultăţi ale vieţii, sprijinită de raţiune în atingerea scopurilor;
- nevoia de transcendenţă, ca trăire contemplativă, privind proiecţia vieţii de „dincolo";
- experienţa sacrului, pe lângă alte experienţe pragmatice, în dezvoltarea personalităţii intelectuale, morale, estetice, sociale, culturale, economice, politice, profesionale ş.a.

Dar să nu uităm că educaţia morală, cu obiectivele, conţinuturile, principiile, metodele, mijloacele, acţiunile sale specifice, poate juca un rol pedagogic important, ca model aici, mai ales sub aspectul formării conduitei adecvate unui spirit religios (creştin).

7. Pedagogie şi psihologie

7.1. Psihologia educaţiei sau/şi pedagogia psihologică?

Colaborarea celor două discipline este veche, pe un fond comun filosofic, iar studiile experimentale, ca şi practica formativă, o aprofundează, chiar şi prin corelarea cu alte ştiinţe (umaniste).

Dar astăzi pedagogia nu mai poate fi considerată ca aplicaţie a psihologiei („psihologia educaţiei" sau „psihologia pedagogică" sau „psihologia şcolară"). Psihologia poate aborda educaţia ca un câmp aplicativ apropiat, dar nu acoperă esenţa, funcţiile, conţinutul, metodologia pedagogică, ci doar unele aspecte.

Însă pedagogia, pentru realizarea scopurilor educaţiei, legate de dezvoltarea integrală, armonioasă, creatoare a personalităţii, va recurge la explicaţii date de psihologie, va adapta unele elemente acţionale ale sale, metode de cercetare, legate de dimensiunea psihologică a dezvoltării.

Prin apelul la explicaţia psihologică, pedagogia clarifică:

- cunoaşterea, înţelegerea personalităţii, a componentelor sale, a obiectului educaţiei (copilul, tânărul, adultul), pentru a orienta optim, a concepe şi desfăşura intervenţia educativă diferenţiat;
- una dintre funcţiile de bază ale educaţiei: dezvoltarea conştientă a potenţialului psihologic al individului, prin adaptarea ei la acesta. Dar nu înseamnă că educaţia „ar fi o simplă continuare a acesteia, ci ea este o acţiune ce se desfăşoară în spiritul finalităţilor, având logica sa internă" (I. Nicola, 1996, p. 28);
- dacă psihologia evidenţiază trăsăturile, evoluţia, explică particularităţile, procesele, însuşirile psihice ale educatului, oferă date asupra acestora şi a modului lor de cunoaştere, în evoluţia lor specifică, pedagogia merge mai departe, studiind şi realizând sisteme de situaţii, acţiuni, strategii de antrenare, conducere a dezvoltării, formării acestora, pentru a atinge un anumit nivel, determinat de potenţialul psihic, dar şi de cerinţele sociale. Mai mult, arată că individul poate fi educat, în limitele date, dacă se acţionează adecvat, la momentul potrivit;
- înţelegerea trecerii de la elementele de bază ale proceselor, funcţiilor, stărilor, însuşirilor psihice prin educaţie, după anumite norme, la calităţi, capacităţi, competenţe, atitudini, aptitudini, concepţii formate, conform finalităţilor, necesare integrării în realitatea concretă;
- determinarea psihologică a complexităţii situaţiilor educaţionale, a reacţiilor posibile ale educaţilor, de unde conştientizarea erorilor, deficienţelor, obstacolelor şi căutarea soluţiilor pe potrivă (A. Cosmovici, p. 21);
- posibilitatea conceperii în variante, alternative educaţionale, din îmbinarea elementelor procesului formativ, după particularităţile educaţilor, ale dimensiunilor spiritului implicat, asupra căruia se acţionează sistematic, conştient.

Aşa se constituie *pedagogia psihologică*, ca disciplină în sistemul ştiinţelor pedagogice, cu caracter interdisciplinar, mai ales că educaţia este orientată către individ, dezvoltarea particularităţilor sale, în acord şi cu cerinţele sociale, conturate în finalităţi, scopuri. Pedagogia nu este prelungire aplicativă a psihologiei, ci preia explicaţii, interpretări, sugestii acţionale, pe care le adaptează specificului intervenţiei educaţionale.

Spre deosebire, *psihologia educaţiei* abordează doar unele aspecte ale fundamentării educaţiei din perspectiva domeniului său, conturându-se astfel diferite „priorităţi", teorii, care nu acoperă însă problematica educaţiei decât parţial.

Astfel, unii autori (P. Popescu-Neveanu, pp. 28-29) menţionează doar patru domenii ale psihologiei educaţiei (şcolare): legile activităţii psihice în instruire (însuşirea cunoştinţelor şi a celorlalte dimensiuni implicate), fundamentarea psihologică a metodelor de acţiune şi intervenţie asupra elevilor, relaţiile dintre comportamentul educatorului şi variabilele ce intervin în educaţie, legile generale ale activităţii psihice a şcolarilor.

Psihologia educaţiei este considerată chiar ca „o subramură a teoriei pedagogice" (D.P. Ausubel, pp. 29-45), pentru că:

- se ocupă de anumite variabile independente de natură psihologică (structura cognitivă, motivaţia, aptitudinile intelectuale) implicate, dar şi de efectele psihologice ale unor aspecte pedagogice (structura materiei de învăţat, stilul profesorului, grupul de elevi);
- spre deosebire de pedagogie, care este normativă, prescriptivă (ce ar trebui să se facă), ea arată ce se poate face, cât, când;
- se deduce nu din psihologia generală, ci direct din problemele ce se pun profesorului: cum să trezească interesul, cum să antreneze în învăţare, cum să creeze motivaţia, cum să înveţe, cum să asigure comunicarea, cum să asigure întărirea, individualizarea;
- oferă ipoteze pentru pedagogie, prin generalizarea datelor psihologiei generale, dar nu aplicabile întocmai, pentru că sunt alte condiţii complexe în mediul şcolar;
- contribuie la programele de dezvoltare, de reformă, prin cercetări aplicative, dar şi fundamentale, în proiectarea de noi programe şcolare, obiective, conţinuturi, metodologii;
- pentru profesor, oferă baze pentru luarea diferitelor decizii de intervenţie pedagogică asupra elevilor, după particularităţi, în alegerea unor alternative de acţiune adecvată.

Adesea rolul psihologiei este supradimensionat, aceasta fiind considerată unica sursă de asigurare a caracterului ştiinţific al pedagogiei; sau: „psihologia este pentru pedagog ceea ce este matematica pentru fizician" (G. Mialaret, 1954); „pedagogia modernă se bazează în primul rând pe psihologie... şi nimeni nu este pedagog, dacă nu este şi psiholog" (E. Planchard, 1976, p. 29); „psihologia constituie principalul izvor de informaţie şi fundamentare ştiinţifică a pedagogiei" (V. Oprescu, p. 36).

Tendinţa de „psihologizare" a pedagogiei a fost evidentă încă de la sfârşitul secolului trecut, încercându-se să se demonstreze că educaţia trebuie să pornească de la copil (educat), cu datele, interesele sale. Aşa s-a şi conturat mişcarea „educaţiei noi", cu mai multe alternative, ca reacţie la intelectualismul herbartian, pedagogia (didactica) experimentală. Au rezultat astfel noi obiective, conţinuturi, metodologii specifice (M. Debesse, 1981; I.Gh. Stanciu, 1995).

În ultimele decenii, se resimt implicaţiile mai profunde ale psihologiei în problematica instruirii, a învăţării şcolare, a formării inteligenţei şi creativităţii, a întăririi comportamentului (Piaget, Bruner, Gagné, Skinner, Ausubel ş.a.), în definirea obiectivelor comportamentale (Bloom, De Landsheere), a metodologiei (abordarea curriculară, activizarea), stilului de relaţionare (mai ales afectivă, stimulativă).

Însă realitatea teoretică şi practică oferă numeroase date în sprijinul ideii că psihologia educaţiei (pedagogică) nu mai poate pretinde rolul şi locul din etapele anterioare în raport cu pedagogia, căci problemele educaţiei sunt abordate din perspectiva mai multor ştiinţe, având în vedere complexitatea, determinarea, orientarea prospectivă.

Este momentul ca pedagogia să abordeze educaţia nu numai din perspectiva unor discipline, ştiinţe „preferate", ci la nivel inter- şi transdisciplinar, în realizarea armonioasă, integrală şi liberă a individualităţii, formarea personalităţii autonome şi creative (idealul educaţiei, în Legea învăţământului, 1995).

7.2. Probleme pedagogice explicate psihologic

Sintetizând variatele preocupări actuale în domeniu, vom avea un tablou al acestor probleme privind acţiunea educativă, cercetate şi psihologic. Acestea sunt explicate psihologic, dar în acelaşi timp pot fi abordate şi din alte perspective (filosofic, biologic, sociologic), ceea ce ne arată din nou că psihologia nu este un panaceu pentru pedagogie, dar are unul din rolurile de bază.

a) Propunerea şi realizarea finalităţilor educaţiei (ideal, scopuri, obiective specifice şi operaţionale) găsesc clarificări şi în explicaţiile psihologice privind:

- relaţia dintre creştere, maturizare şi dezvoltare, ca procese în ontogeneză, ce îmbină acumularea cantitativă în organism, cu evoluţia funcţională a sa şi cu schimbările calitative, în plan psihic.
  Fiecare dintre acestea are consecinţe asupra modului de a concepe educaţia: educaţia fizică, crearea condiţiilor de mediu, aplicarea de metode stimulative şi de exersare, prevenirea suprasolicitării, respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale, respectarea normelor igienice în activitatea intelectuală.
  Mai ales dezvoltarea o regăsim în definirea finalităţilor educaţiei, exprimate în termeni calitativi: însuşirea de cunoştinţe-valori, formarea de capacităţi, competenţe, deprinderi, atitudini, trăiri superioare, motivaţii care să asigure succesul, performanţa.
  Deci, dezvoltarea este un efect al educaţiei, alături de ereditate, mediu, psihologia sprijinind explicarea mecanismului, contextului, pedagogia propunând alternative acţionale, metodologii;
- rolul împletirii acţiunilor celor trei factori: ereditatea („datul"), mediul („ceea ce se oferă") şi educaţia („ceea ce i se aplică"), fără a exagera prioritatea unuia (P. Golu, 1985, p. 88).
  Pentru educaţie este importantă aici distincţia dintre genotip (datele înnăscute) şi fenotip (însuşirile dobândite), cunoaşterea a ceea ce este posibil de transformat, prin intervenţie conştientizată (a educatorului sau prin autoeducaţie), de prevenit, de ameliorat, de compensat, prin prevenirea sau eliminarea influenţelor nocive.
  Din armonizarea celor două aspecte fundamentale ale dezvoltării personalităţii, ca scop, a rezultat, în teoria pedagogică, problema educabilităţii, ca posibilitate reală (manifestă sau latentă) a oricărui individ (chiar cu unele nevoi speciale de educaţie) de a sesiza, a recepta, a analiza, a prelucra propriu, a-şi însuşi, a utiliza, a adapta, a restructura, a evalua, a optimiza influenţele educative ce se exercită asupra sa (formale, nonformale, informale).

Istoria pedagogiei semnalează numeroase concepţii, din Antichitate şi până astăzi, asupra rolului educaţiei, de la negarea ei, minimalizarea sau exagerarea rolului său în raport cu ceilalţi factori. Astfel s-au şi conturat trei atitudini dominante în pedagogie: scepticismul (prin subapreciere), optimismul (prin supraapreciere) şi realismul educaţional.

b) Unul dintre aspectele de fond ale instruirii – învăţarea –, pe lângă predare şi evaluare, îşi găseşte răspuns în explicaţia psihologică, prin evidenţierea proceselor implicate, cognitive şi noncognitive, a condiţiilor lor de manifestare adecvată, a calităţilor posibil de dezvoltat. Urmează ca educatorul să-şi proiecteze, realizeze şi amelioreze acţiunile de influenţare, conform obiectivelor (învăţarea de cunoştinţe, capacităţi, abilităţi, competenţe, atitudini, strategii) şi să-l activizeze şi pe educat (D. Ausubel, pp. 48-637; A. Cosmovici, pp. 121-212; R.M. Gagné; P. Golu, 1985; M. Ionescu, I. Radu, 1995, pp. 11-46; E. Macavei, pp. 370-443; I. Neacşu, 1990, pp. 15-116; I. Nicola, 1996, pp. 125-155; V. Oprescu, pp. 234-270; P. Popescu-Neveanu, pp. 62-244; I. Radu, 1974, pp. 33-140; G. Văideanu, pp. 145-157).

Dacă învăţarea este definită ca activitate conştientă de dobândire, de însuşire, de transformare a unor noi cunoştinţe, experienţe, atitudini, acte voluntare, capacităţi ş.a., atunci profesorul va lua decizia strategică, metodologică adecvată, va asigura condiţiile optime, va alege modelul de instruire, va crea situaţiile pedagogice specifice, va îndruma diferenţiat procesul, va evalua şi stimula.

El se va informa şi va adapta programul, strategia, intervenţia la tipurile, formele învăţării, la procesele implicate (cognitive şi noncognitive), la condiţiile care asigură eficienţa învăţării ca funcţie şi ca produs, la etapele procesului, la specificul învăţării diferitelor aspecte ale realităţii (prin disciplinele şcolare, în principal), la legile învăţării, la stilurile educaţilor.

c) Apropierea educaţiei de individ, ca principiu pedagogic, cere cunoaşterea educaţilor, prin descifrarea profilului psihologic propriu, a direcţiilor de evoluţie (D.P. Ausubel, pp. 453-482; A. Cosmovici, pp. 88-104; C. Creţu; I. Holban, A. Gugiuman, 1972, 1978; D. Muster, 1971; P. Popescu-Neveanu, pp. 328-354; I. Radu, 1974).

În practica educativă aceasta este o problemă tratată empiric sau formal, din câteva motive evidente, ce pot fi atribuite managementului educaţional: pregătirea psihopedagogică insuficientă a educatorilor, colectivele şcolare cu efectiv numeros, supraîncărcarea activităţii şcolare, redusa activizare în activitatea şcolară şi extraşcolară, absenţa psihologului şcolar, incorecta sesizare şi realizare a formativului, realizarea formală a caracterizării elevilor, slaba şi incorecta utilizare a metodelor de cunoaştere a personalităţii ş.a.

Tratarea diferenţiată şi individualizată a educaţilor este una dintre preocupările fundamentale ale pedagogiei, dar practica întârzie aplicarea adecvată (T. Bogdan, 1981; C. Creţu, 1997; M. Jigău, 1994; I.T. Radu, 1978). Însă acum problema este extinsă, dincolo de didactică, şi la aspecte de consiliere, ca arie curriculară, în

problema adaptării/inadaptării şcolare, a succesului/insuccesului, în evaluarea formativă, în depăşirea problemelor de vârstă şi de integrare socială, în sprijinirea formării morale şi spirituale, în formarea vocaţională, în prevenirea şi armonizarea diferitelor influenţe ale mediului.

d) Principiul pedagogic al adaptării educaţiei la particularităţile diferitelor perioade de vârstă porneşte de la teza psihologică a dezvoltării ca proces, ce se desfăşoară în timp, cu numeroase acumulări cantitative şi transformări calitative, restructurări marcate de anumite diferenţieri, grupări ale lor, într-o succesiune de stadii, fiecare cu caracteristici specifice.

Psihologia stabileşte aceste stadii, le caracterizează, mai ales pe cele corespunzătoare şcolarităţii, când educaţia are efectul maxim, apreciază şi dezvoltarea individuală pe acest fond stadial, exprimat prin: ritmul, viteza şi intensitatea afirmării diferitelor procese psihice, conţinutul lor, continuitatea sau discontinuitatea, rezonanţa afectivă şi intelectuală la influenţele mediului, tăria sau fragilitatea psihică, sensul şi traseul dezvoltării, momentul de intrare în funcţie a unor însuşiri, egalitatea sau inegalitatea manifestării diferitelor caracteristici.

Rezultă astfel „profilul psihologic al vârstelor", al dezvoltării în ontogeneză şi „profilul psihologic al fiecărui individ" (A. Cosmovici, pp. 32-52; M. Debesse, 1981; P. Golu, 1985; I. Nicola, 1996, pp. 93-116; V. Oprescu, pp. 211-225; P. Popescu-Neveanu, pp. 36-61; U. Şchiopu, E. Verza, 1985).

Toate acestea sunt utilizate în educaţie pentru interpretarea nivelului dezvoltării la un moment dat, a cauzelor şi efectelor, a perspectivelor de evoluţie, ca şi pentru a determina obiective specifice şi concrete, conţinuturi, metode, proceduri, acţiuni, relaţii de intervenţie şi stimulare, prevenire şi coordonare, în mod diferenţiat, de stabilire a corectei solicitări a educatului, de organizare specifică a educaţiei şi în situaţii extreme, de conştientizare a autoeducaţiei.

e) În mod deosebit, două scopuri ale educaţiei îşi găsesc sprijin în psihologie, având în vedere finalitatea formării: dezvoltarea inteligenţei şi a creativităţii.

Dacă cercetările asupra inteligenţei (în special, ale lui J. Piaget) au avut un ecou deosebit în didactica actuală (organizarea progresivă a conţinuturilor, metodologia activă), cele asupra creativităţii sunt în curs de clarificare, mai ales în planul precizării esenţei sale, al consecinţelor asupra condiţiilor, metodelor, formelor de educare în şcoală şi nu numai.

Studii de psihologie pedagogică (D. Ausubel, pp. 592-637; A. Cosmovici, pp. 147-162; E. Landau; V. Oprescu, pp. 299-338; Al. Roşca; A. Stoica; M. Zlate, 1982; S. Bănulescu) analizează diferite aspecte ale creativităţii, ca însuşire a personalităţii, proces şi produs: relaţia cu inteligenţa şi rezolvarea de probleme, rolul factorilor intelectuali şi nonintelectuali, trăsăturile indivizilor creativi şi cunoaşterea lor, potenţialul creativ şi particularităţile de vârstă, structura şi condiţiile creaţiei, metodele specifice, niveluri de afirmare şi dezvoltare, blocaje posibile, rolul grupului, potenţialul creativ pe domenii, relaţia cu randamentul şcolar, probleme de evaluare, dezvoltarea în cadrul şcolii.

Rămâne ca pedagogia să proiecteze şi să realizeze dimensiunile unui curriculum specific: obiective finalizabile, conţinuturi accesibile şi diferenţiate, strategii specifice în contexte diferite de învăţare, evaluare stimulativă, valorificare, formarea cadrelor didactice pentru aceste acţiuni, organizarea de activităţi specifice în şcoală şi în afara şcolii.

Dificultăţile sunt relativ deosebite, căci dezvoltarea creativităţii cere condiţii specifice: timp de desfăşurare, climat stimulativ, aplicarea tehnicilor proprii, revederea resurselor didactice, a relaţiilor de comunicare, a rolului grupului, a evaluării ş.a.

f) Cunoaşterea şi asigurarea condiţiilor pentru realizarea succesului şcolar sunt raportate şi la baza psihologică, alături de alte determinări (D. Ausubel, pp. 295-320; A. Cosmovici, pp. 213-224; C. Creţu; R.M. Gagné; E. Macavei, pp. 448-494; I. Maciuc, pp. 182-195; I. Nicola, 1996, pp. 412-426; I.T. Radu, 1978; T. Kulcsàr, 1978).

Factorii psihologici implicaţi sunt cei menţionaţi: diferitele procese, funcţii, stări şi însuşiri, nivelul lor de dezvoltare pe vârste şi individual, condiţiile externe ale învăţării, modul lor de combinare, de cunoaştere şi stimulare, mecanismele lor specifice.

Pedagogia (didactica) dezvoltă atunci principiile specifice: adaptează curriculumul, creează condiţiile stimulative, utilizează evaluarea formativă, previne şi înlătură oportun influenţele negative sau nereuşitele, depistează şi analizează cauzele interne şi externe, raportează la ansamblul dezvoltării individuale, acordă timpul necesar realizării sarcinilor, asigură unitatea de acţiune a factorilor, echilibrează categoriile de obiective, realizează tratarea diferenţiată.

g) Relaţiile de comunicare educator–educat au focalizat numeroase cercetări, în ultimul timp, fiind văzute drept condiţii ale dezvoltării, dar şi finalitate a educaţiei, pentru afirmarea autonomă, liberă, raţională a personalităţii, în diferite contexte.

Baza psihologică a limbajului, dar şi aspectele oferite de explicaţia sociologică, de teoria informaţiei au pus într-o lumină nouă discursul pedagogic, didactic (A. Cosmovici, pp. 181-197; C. Cucoş, 1996a, pp. 127-142; V. Oprescu, pp. 68-79; L. Şoitu; V. Dospinescu; C. Sălăvăstru, 1996).

În acest context, psihologia relevă ca aspecte: esenţa comunicării, tipuri de relaţii de comunicare, tipuri de limbaje şi funcţiile lor, relaţia limbaj–comunicare, modalităţi de comunicare, dimensiuni ale competenţei specifice, factori determinanţi, situaţii, condiţii.

Dar şi această problemă fiind abordată interdisciplinar, pedagogic, consecinţele se referă la: formarea şi perfecţionarea competenţelor educatorilor în temă, adaptarea tipurilor de comunicare la specificul activităţilor şcolare şi extraşcolare, al elevilor, crearea şi utilizarea situaţiilor specifice, nelimitarea sensului comunicării numai la predare, perfecţionarea discursului didactic (şi educaţional, formarea elevilor pentru şi prin comunicare, introducere în utilizarea mai multor canale şi moduri de informare, în exprimarea variată a unui mesaj, prevenirea şi combaterea surselor de distorsiune, utilizarea logică a argumentelor.

h) Mult timp, orientarea şcolară şi profesională, vocaţională a fost considerată capitol exclusiv al psihologiei educaţiei, pornind mai ales de la concepţia prioritară a selecţiei profesionale, prin metode psihologice de cunoaştere, stabilirea corespondenţei între dimensiunile personalităţii şi cerinţele exercitării profesiunilor (I. Bontaş, pp. 279-286; I. Cerghit, pp. 343-358; A. Neculau, T. Cozma, pp. 267-276; I. Nicola, 1996, pp. 301-308; V. Oprescu, pp. 290-298; P. Popescu-Neveanu, pp. 384-408).

În actualitate, concepţia selecţiei este tot mai mult înlocuită cu cea formativă, a cunoaşterii şi consilierii vocaţionale, a pregătirii pentru schimbare şi adaptare, integrare activă şi creativă în lumea profesiunilor. Rezultă o acţiune pedagogică globală, cu trecere de la diagnoza psihologică la precizarea potenţialului complex de afirmare, la definirea programelor de intervenţie, formare, sprijinire, corectare a deciziei, informare şi exersare a rolurilor profesionale pe domenii mai largi, constituite intra-, pluri- sau interdisciplinar.

Pedagogic, activ va fi nu numai psihologul, ci şi echipa de formatori, la care participă şi grupul, familia, alţi factori nonformali. De asemenea, pedagogic, orientarea şcolară şi profesională nu trebuie raportată/inclusă numai la „educaţia tehnologică", ci trebuie considerată o sinteză a întregii formări, dezvoltări, un efect complex al educaţiei, ca şi al maturizării personalităţii educatului, indiferent în ce domeniu profesional se va integra, activa, afirma.

i) Şi profilul de competenţă, personalitatea educatorului sunt analizate din perspectivă psihologică, mai ales (D. Ausubel, pp. 528-555; A. Cosmovici, pp. 255-275; A. Dragu; N. Mitrofan; I. Nicola, 1996, pp. 474-484; I. Radu, 1974; S. Bănulescu), dar nu numai.

Strict în temă, cercetările sunt axate pe determinarea calităţilor, competenţelor de bază, a atitudinilor necesare exercitării rolurilor sale în educaţie, pe stiluri şi tipuri de personalităţi, metode de cunoaştere a acestora, selecţie şi formare iniţială şi continuă, moduri de relaţionare cu elevii, pe manifestarea ca model pentru educaţi, afirmarea aptitudinii pedagogice, autocunoaştere şi autoformare, pe evaluarea stimulativă după standarde de performanţă.

j) Pe lângă aspecte ale psihologiei generale, ale psihologiei genetice, psihologiei personalităţii şi dezvoltării, pedagogia mai face apel şi la psihologia socială: a grupurilor şcolare, a mediului şcolar general, a factorilor şcolari şi extraşcolari implicaţi, a relaţiilor educatori-educaţi, statute şi roluri în activităţi şi grupuri (D. Ausubel, pp. 485-524; A. Cosmovici, pp. 229-253; A. Neculau, T. Cozma, pp. 253-266; V. Oprescu, pp. 271-289; A. Neculau, 1997).

Dar considerăm aici că explicaţiile fundamentale trebuie abordate mai ales sociologic, datele psihologice fiind efecte ale relaţiilor de grup. Dar şi generatoare ale lor, ale acţiunii grupului ca mijloc, unde procesele şi însuşirile psihice sunt influenţate de către ceilalţi, de opiniile lor, de modul lor de receptare, de asumarea rolurilor, de factorii stimulativi.

Din toate aceste determinări pedagogia preia explicaţiile, constatările, dar le filtrează, le adaptează conform finalităţilor, modalităţilor de acţiune formativă, educativă. Dacă acest principiu nu este înţeles şi respectat, atunci vom asista în continuare la oscilarea teoriei şi practicii pedagogice după diferitele moduri psihologice de interpretare a problemelor comune, menţionate mai sus, iar nu invers. „Facem, mai întâi, o primă constatare: cel mai adesea se pleacă de la teorii ale învăţării pentru a se ajunge la teorii ale predării. Dacă se ajunge!" – observă şi I. Neacşu (1990, p. 112).

8. Pedagogie şi biologie

8.1. Biologie pedagogică sau/şi pedagogie biologică?

Biologia pedagogică s-a desprins din „pedologie" (ştiinţa copilului), conturată la început de secol XX (Şt. Bârsănescu, pp. 150-151), ca disciplină ce studiază natura organică a dezvoltării psihice, evoluţia biofizică şi organică a copilului şi tânărului. Prin aceasta s-a urmărit o mai bună înţelegere şi sprijinire pentru studiul corpului, al funcţiilor şi proceselor biologice pe vârste, al influenţei lor asupra vieţii spirituale, precum şi al problemelor creşterii, maturizării, al diferitelor anomalii fizice, organice.

Ulterior, în etapa postbelică (Şt. Bârsănescu, p. 314), studiile s-au completat şi aprofundat cu noi teme: analiza condiţiilor biologice ale procesului instructiv-educativ, rolul maturizării biologice şi formarea intelectuală, fenomenul de întârziere sau de accelerare a dezvoltării biologice şi consecinţele didactico-educative, raportul dintre solicitarea la care este supus elevul şi starea lui biofiziologică, igiena şcolară.

Latura biologică este considerată „întâia piatră de temelie" a organizării procesului educativ (D. Todoran, 1974, pp. 25-35, 136-176), dar se studiază şi:

- influenţa educaţiei asupra dezvoltării aspectului morfofiziologic – favorizarea adaptării la transformările mediului, sprijinirea condiţiilor de maturizare deplină, dezvoltarea calităţilor fizice, corectarea sau compensarea unor deficienţe, sprijinirea în afirmarea funcţionalităţii organismului, asigurarea condiţiilor pentru afirmarea plasticităţii nervoase, indicarea când, unde şi cât să se intervină pentru evoluţia normală, pentru sprijinirea conturării şi afirmării stilului propriu fiecărui individ;
- influenţa educaţiei, mai ales asupra dezvoltării inteligenţei, atitudinilor, trăirilor superioare, calităţilor proceselor cognitive, trebuinţelor, datorită potenţialităţii, plasticităţii datelor ereditare în copilărie şi adolescenţă, în strânsă corelaţie cu creşterea, maturizarea, adaptarea şi integrarea în mediu.

În actualitate, relaţia pedagogie – biologie este mai profund clarificată, datorită acumulărilor în cercetarea din cele două domenii, încât s-a conturat şi *pedagogia biologică* (I. Bontaş, p. 29; E. Macavei, p. 81). Ea studiază modalităţile de influenţare asupra individului ca fiinţă biologică, de discriminare biologică prin

respectarea normelor de igienă a alimentaţiei, a odihnei, a învăţării, prevenirea îmbolnăvirilor prin mijloace medicale, bioterapeutice, bioenergetice.

Astfel, s-a ajuns la unele soluţii privind:

- o echilibrare a atitudinilor, concepţiilor în interpretarea realistă a factorilor dezvoltării personalităţii (ereditate – mediu – educaţie);
- o clarificare pentru educaţie asupra: pe ce să se bazeze în punctul ei de plecare în copilărie, ce se poate dezvolta, de când, cât, în ce etape, cum, în ce raport cu particularităţile biologice;
- atenţionarea asupra limitelor educaţiei în raport cu factorii biologici: ce nu se poate influenţa în suficientă măsură, care elemente ereditare îşi dovedesc persistenţa de-a lungul vieţii şi cât pot fi influenţaţi, pentru a intra în fenotip;
- distingerea datelor biologice de cele psihologice, prin intermediul cărora se afirmă individul în realitate (comportamente): bazele neurofiziologice ale activităţii psihice, bazele genetice ale personalităţii, evoluţia stadială şi particularităţile de vârstă, conservarea echilibrului biologic în timp şi în diverse activităţi, concomitent cu transformările individuale prin educaţie, condiţiile păstrării stării de sănătate biologică, relaţia om – natură şi prevenirea factorilor nocivi asupra dezvoltării sale.

Ca terminologie, constatăm o evoluţie de la biologia pedagogică, ca domeniu aplicativ al biologiei, la *pedagogia biologică*, o dată cu consolidarea statutului pedagogiei ca ştiinţă.

În primul caz, găsim opinia că pedagogia este ramură a biologiei (E. Planchard, 1992, p. 135), pentru că astfel poate deveni ştiinţă şi poate studia copilul, „pentru a permite vieţii să se manifeste cu maximum de uşurinţă şi intensitate". Un ecou al acestei orientări îl regăsim şi astăzi, mai echilibrat însă (L. Filimon), raportat şi la cercetările lui Şt. Odobleja şi prin includerea ei între „ştiinţele educaţiei".

În fazele iniţiale ale studiului relaţiei biologie – pedagogie s-a militat pentru biologia pedagogică, iar nu pedagogia biologică, pentru că „prima e o ştiinţă sau cel puţin o ramură a unei ştiinţe, a doua este teorie: pedagogia biologică e teoria după care educaţia trebuie să considere viaţa şi nevoia afirmării ei ca principiul ultim şi scopul existenţei omeneşti. În activitatea şcolară, adaptarea acestei teorii s-ar traduce prin acţiunea de a pregăti tineretul pentru viaţă" (Şt. Bârsănescu, p. 151).

Să nu uităm că în istoria ştiinţelor umane au existat şi tendinţe de supradimensionare a importanţei, rolului factorului biologic în formarea omului – concepţiile biologizante (P. Golu, 1988, pp. 115-125). Acestea au susţinut natura ereditară a inteligenţei şi a altor caracteristici ale personalităţii, au explicat unele devieri, handicapuri, inadaptări, conduite, nereuşite datorită existenţei unor „gene rele".

Dar omul este, în fapt, o sinteză bio-psiho-socio-culturală.

Ca ramură a biologiei, genetica oferă datele de bază privind relaţia genotip – fenotip, dintre codul genetic moştenit şi trăsăturile dobândite prin interacţiunea cu mediul şi educaţia.

Pentru optimizarea educaţiei, *pedagogia biologică* deduce de aici, cu valoare de principii, câteva aspecte (A. Cosmovici, pp. 25-30; V. Oprescu, pp. 207-208):

- moştenirea ereditară este un complex de predispoziţii şi potenţialităţi, iar nu o transmitere a trăsăturilor formate ale predecesorilor;
- rădăcina ereditară se referă la constituţia fizică, la biotip, la bazele comportamentale (temperament), ereditatea însuşirilor psihice fiind un rezultat al determinării poligenetice;
- unele elemente ereditare se afirmă la anumite vârste sau rămân în stare de latenţă dacă nu sunt activate;
- ereditatea asigură premise naturale, dar ele sunt ulterior polivalente, modelabile, sunt disponibilităţi potenţiale pentru afirmare, prin educaţie, a unor însuşiri, capacităţi, competenţe, atitudini;
- o aceeaşi calitate a personalităţii poate fi, la indivizi diferiţi, efectul unor factori variaţi, dar şi unele aspecte ale psihicului sunt mai mult determinate ereditar (temperament, emotivitate, unele aspecte patologice, predispoziţii), iar altele mai puţin;
- conform programului genetic de afirmare stadială a potenţelor, a însuşirilor moştenite, educaţia poate interveni mai eficient în anumite etape, momente, iar nu anterior sau ulterior;
- stadiile genetice nu corespund totdeauna cu cele psihogenetice (de vârstă), datorită ritmului diferit de creştere, maturizare şi asimilare a influenţelor externe, rezultând particularităţile individuale.

8.2. Problematica pedagogiei biologice

Educatorul nu va proceda, în cunoaşterea elevilor, prin investigarea datelor biologice ale personalităţii, a datelor ereditare prin metodele lor specifice, ci prin analiza datelor furnizate de către specialişti, prin observarea şi interpretarea comportamentului manifestat, a stării de sănătate, a cauzelor adaptării/inadaptării şcolare, succesului/insuccesului.

Specialiştii domeniului (biologi, medici, psihologi) îl sprijină pe educator, dar acesta, în cultura sa referitoare la educaţie, va include şi informaţiile biogenetice de bază, pentru a concepe adecvat măsurile educative, în mod diferenţiat şi la momentul oportun.

Care sunt dimensiunile acestei culturi, din care derivă principii, norme, reguli, metode pentru activitatea pedagogică şi justifică opţiunea pentru pedagogia biologică? Literatura pedagogică le sintetizează (I. Bontaş, pp. 33-42; E. Macavei, pp. 107-118; I. Jinga, 1998, pp. 91-102; I. Nicola, 1996, pp. 82-85; E. Păun, 1988, pp. 22-42; E. Planchard, 1992, pp. 139-149; E. Surdu, pp. 40-46; D. Todoran, 1974, pp. 25-35, 136-176) astfel:

- să cunoască, să înţeleagă, să respecte corect şi diferenţiat, în context, relaţia dintre biologic, fiziologic, genetic şi educaţie, mediu;

- să sesizeze la timp, să valorifice pentru realizarea finalităţilor educaţiei potenţialităţile biogenetice în planul educaţiei fizice, intelectuale, estetice, tehnologice, ecologice, sanitare, morale;
- să insiste pe exploatarea optimală a influenţelor educaţiei în copilărie şi adolescenţă, când receptivitatea la acestea este maximă;
- să înţeleagă că nu există o ereditate psihică pură, că procesele, fenomenele psihice se dezvoltă ulterior, că în educaţie trebuie să se discearnă asupra a ceea ce a fost anterior format, pentru a dezvolta în continuare, conform obiectivelor;
- să înţeleagă că posibilităţile polivalente îi dau prilejul creativităţii în educaţie, în conceperea şi realizarea procesului educaţional, în adaptarea metodologiei, a stilului de acţiune;
- să cunoască momentul intrării în funcţiune a dimensiunilor biologice, pentru a pregăti, a utiliza adecvat, a consolida, a dezvolta însuşirile, în baza relaţiei dintre determinismul intern şi extern;
- să deducă avantajele şi limitele educaţiei în raport cu datul, cu evoluţia, cu stadiul, cu potenţialul fiecărui educat;
- să manifeste optimism echilibrat, pornind de la relaţia reciprocă ereditate – mediu (E. Planchard, 1992, pp. 139-149).

Pedagogia biologică evidenţiază condiţiile biofiziologice în care să fie concepută, organizată, realizată, evaluată educaţia:

- includerea lor în cultura profesională a educatorului;
- cunoaşterea, respectarea, adaptarea acelor legi ale educaţiei, norme justificate şi biologic;
- alegerea conţinuturilor, metodologiei, mijloacelor, formelor, a tipurilor de relaţionare cu educatul şi după aceste criterii;
- antrenarea optimă a elevilor în activitate, după potenţialul fiecăruia, în caz contrar manifestându-se efectele nocive asupra dezvoltării normale, prin angajarea insuficientă, supraangajarea sau subangajarea în realizarea sarcinilor date (L. Filimon, pp. 111-148). Toate acestea conduc la subdezvoltare, stres, oboseală, frustrare, îmbolnăvire, orientare spre alte activităţi, demotivare, inadaptare, rămânere în urmă, nereuşită şcolară, agresivitate, astenie ş.a.

Multe lucrări de pedagogie includ încă, în structura lor, capitole privind baza biofiziologică a educaţiei, pentru informarea educatorului, înţelegerea principiului respectării particularităţilor educaţilor, dar nu regăsim suficient dezvoltarea modalităţilor în care pedagogia îşi concepe şi rezolvă problemele implicate ale educaţiei, utilizând această bază, mai ales în plan acţional. Teoretic, abordarea diferenţiată şi individualizată a educaţiei este clarificată, dar practic, învăţământul actual nu oferă încă acele condiţii menţionate.

9. Pedagogie şi medicină

9.1. Medicină pedagogică şi/sau pedagogie medicală ?

Ca şi în cazul biologiei, fiziologiei, medicina/ştiinţele medicale clarifică numeroase condiţii ale realizării optime a educaţiei, mai ales în ce priveşte prevenirea deteriorării sănătăţii organismului, intervenţia oportună în combaterea stărilor patologice, promovând profilaxia, medicina elevului sănătos.

Istoria pedagogiei înregistrează numeroase contribuţii explicite ale gândirii şi practicii educaţionale, din Antichitate până astăzi, referitoare la promovarea sănătăţii şi influenţarea efectelor educaţiei. Şi în învăţământul românesc, elemente de medicină populară şi apoi de igienă au apărut în majoritatea programelor şcolare, chiar de la începuturi şi mai ales după 1840, 1864 (V. Pavlid, pp. 56-75).

Pedagogia medicală este recunoscută ca ramură a pedagogiei, care studiază (S. Cristea, 1998, p. 213; E. Macavei, p. 77; V. Pavlid, pp. 9-11, E. Planchard, 1992, pp. 80-81): adaptarea şi integrarea şcolară a elevilor cu dificultăţi la limită, inadaptarea şcolară (în învăţare, în frecvenţă, în integrarea în grup) sub diferite forme de manifestare (întârziere în creştere şi maturizare, dificultăţi de comunicare, deficienţe senzoriale, imaturitate psihică şi organică), crearea şi controlul condiţiilor de prevenire a apariţiei diferitelor boli în timpul activităţii educative, realizarea educaţiei sanitare a elevilor, asigurarea şi respectarea normelor de igienă a diferitelor activităţi şcolare, extraşcolare.

Dacă pedagogia medicală conturează cadrul general al relaţiei pedagogie-ştiinţe medicale, în plan acţional îndeosebi s-au desprins două alte ramuri: *igiena şcolară* şi *educaţia sanitară*. Încă există în literatura pedagogică substituirea celor trei, dacă vedem aici relaţia teorie - practică, general - particular în temă.

Pedagogia medicală îşi propune şi alte obiective (M. Gilly, pp. 25-34; E. Ockel, pp. 9-114; E. Planchard, 1992, pp. 143-149):

- urmărirea problemelor de creştere, dezvoltare generală organică şi mintală, de funcţionare a glandelor endocrine, în limitele particularităţilor de vârstă şi individuale;
- profilaxia bolilor infantile, a disfuncţionalităţii diferitelor organe;
- studiul efectelor valorii nutritive a alimentaţiei, în diferite medii;
- studiul cauzelor şi formelor oboselii, cu efectele lor multiple;
- cunoaşterea profesiunilor din punct de vedere medical şi implicarea în orientarea şcolară şi profesională, adecvată elevilor;
- acordarea avizului medical pentru unele activităţi şcolare;
- susţinerea elevilor în perioada posttratament medical, pentru refacerea sănătăţii, urmărirea restabilirii forţelor organismului;
- optimizarea condiţiilor de acordare a îngrijirilor medicale în cadrul şcolar (bază materială, servicii specifice, resurse umane);

- organizarea cunoaşterii elevilor şi a condiţiilor necesare, a cauzelor, a factorilor ce influenţează sănătatea, randamentul şcolar, aplicarea metodelor corespunzătoare de acumulare a informaţiilor, structurarea şi prelucrarea datelor acumulate, conceperea proiectelor de acţiune specifică, utilizarea instrumentelor de informare şi evidenţă, de tratament (carnetul medico-pedagogic, fişa medico-pedagogică a elevilor), organizarea cabinetului medical şi asigurarea funcţionalităţii lui şi din punct de vedere pedagogic, formarea continuă medico-psiho-pedagogico-managerială a personalului de specialitate, informarea conducerii şcolii şi a familiilor asupra stării de sănătate şi a implicaţiilor şcolare ş.a.

9.2. Igiena şcolară, ca domeniu aplicativ

Subramură a pedagogiei medicale, igiena şcolară este tot mai aproape de realitatea activităţii şcolare, pentru că abordează influenţa condiţiilor de educaţie şi de mediu asupra organismului în creştere, elaborează norme de optimizare a lor (R. Dăscălescu, pp. 35-48; E. Ockel, pp. 7-10; S. Cristea, 1998, p. 213; I.Gh. Stanciu, 1988, pp. 295-296).

Astfel, împreună cu ergonomia şcolară, se interesează de condiţiile necesare adaptării, efortului, randamentului, echilibrului psihic. Ca ramură a igienei generale (gr. *hygiainen* – a fi sănătos), igiena şcolară îşi propune ca obiective specifice:

- clarificarea şi respectarea condiţiilor de menţinere a sănătăţii, de prevenire a scăderii randamentului în activitatea şcolară, de limitare sau eliminare a factorilor nocivi, de amplificare a utilizării factorilor favorizanţi, pentru sănătatea fizică şi mintală, psihică;
- găsirea şi aplicarea măsurilor necesare sprijinirii creşterii optime, a dezvoltării armonioase a corpului, în mediul şcolar, familial, grupal;
- studiul cauzelor anteşcolare care au determinat dificultăţi în învăţare (gradul de nutriţie în prima copilărie, neglijenţa în îngrijire, ambientul nefavorabil, starea de tensiune psihică în mediu);
- studiul influenţei exercitate de condiţiile de muncă intelectuală, de diferitele forme de învăţare, metodele, modurile de organizare a ei, timpul acordat, sprijinul acordat, gradul de solicitare, durata acţiunii, alternarea sarcinilor, respectarea curbei de efort în timp, combinarea disciplinelor, dozarea sarcinilor, ritmicitatea pauzelor, alternanţa odihnă – acţiune – somn, alegerea stilului optim de învăţare, tipul de motivaţie a învăţării, integrarea în timpul liber, factorii stimulativi, relaţiile de comunicare, echilibrul emoţional, momentul începerii activităţii, tipurile de activităţi, valorificarea experienţei anterioare, proiectul personal urmărit, nivelul autoeducaţiei în problemă;
- cunoaşterea efectelor nerespectării acestor condiţii, a acumulării lor în timp şi a combaterii lor: dezechilibru emoţional, oboseală, surmenaj, distragerea atenţiei, creşterea tensiunii arteriale, tulburări de circulaţie, somnolenţă, căutarea altor stimulente sau activităţi, abandon, refuz, negativism, tulburări

senzorio-perceptive sau fiziologice, agresivitate, stări de nelinişte, scăderea randamentului şcolar, regres;

- studierea teoretică şi practică şi a altor condiţii de organizare: supraîncărcarea orarului şcolar şi a programelor, dozarea temelor de muncă independentă, efectivul numeros al claselor, relaţiile tensionate în clasă şi acasă, satisfacerea trebuinţelor specifice vârstelor, stresul cauzat de evaluări (verificări şi aprecieri), atitudinile familiei, stilul managerial şi de predare al educatorului, integrarea educaţiei fizice şi a sportului, a activităţilor extraşcolare.

Deşi problematica este importantă pentru succesul şcolar, totuşi cercetarea pedagogică recurge rar şi la evidenţierea ştiinţifică a acestor aspecte, prin utilizarea metodelor specifice pedagogiei medicale, ca apoi să se proiecteze măsuri educaţionale de menţinere optimală a solicitării şi antrenării elevilor, la nivel micro- şi macropedagogic, în plan managerial, al proceselor instruirii.

Adesea, igiena şcolară este abordată şi în termeni de acţiune educaţională, ca *educaţie igienico-sanitară*, inclusă între dimensiunile dezvoltării personalităţii, alături de celelalte categorii (intelectuală, morală, fizică, estetică... sau ecologică, nutriţională ş.a.).

Literatura pedagogică nu abordează totdeauna educaţia sanitară în mod independent, ci în combinaţie cu educaţia fizică sau intelectuală (I. Bontaş, pp. 87-89; M. Călin, pp. 76-134; E. Macavei, p. 76; V. Pavlid, pp. 9-11).

Ca dimensiune a educaţiei, are desigur obiectivele proprii, conţinut, organizare, metodologie, evaluare, factori antrenaţi, principii. Deci, trebuie aşezată alături de celelalte dimensiuni ale educaţiei şi tratată similar în cadrul pedagogiei generale, al teoriei educaţiei, iar nu numai abordată parţial, aplicativ, ca fiind integrată în „activitatea dirigintelui". Reţinem, astfel, ca obiective:

- familiarizarea, formarea la elevi a unor reprezentări şi noţiuni privind principalele probleme ale sănătăţii: organismul şi bolile sale, vârstele şi afecţiunile organismului, prevenire, apărare, întărirea sănătăţii, tipuri de boli şi cauzele lor, categorii de tratamente, prim ajutor;
- formarea deprinderilor, obişnuinţelor de orientare profilactică, a comportamentului igienic în toate ocaziile activităţii;
- promovarea sănătăţii fizice şi psihice, prin variate modalităţi;
- înţelegerea şi respectarea transformărilor la diferite vârste, a problemelor legate de maturizarea fiziologică (conturarea aici a unei subramuri – educaţia sexuală);
- formarea unei atitudini corecte faţă de medicină, medic, medicamente, controale şi măsuri medicale;
- cunoaşterea şi respectarea regulilor de prevenire a accidentelor, de acordare a primului ajutor, de cooperare cu bolnavii;
- iniţierea, formarea capacităţii, deprinderii de autoeducaţie sanitară;
- integrarea, corelarea cu celelalte dimensiuni ale educaţiei, în prevenirea îmbolnăvirii, păstrării sănătăţii, pentru îndeplinirea diferitelor roluri sociale, profesionale viitoare;

- utilizarea cunoştinţelor medico-sanitare generale în scopul apărării de agresiunile biologice şi emoţionale ale mediului, al folosirii, în sensul sănătăţii, a rezultatelor ştiinţei, culturii, tehnicii, a modului de viaţă contemporan.

În interesul educaţiei deci, este necesar a accepta pedagogia medicală prioritar, pentru a realiza integrarea specifică în domeniu şi a laturii medicale, sanitare, igienice, pentru a clarifica obiectivele, conţinuturile, metodologia, organizarea, evaluarea, managementul, cercetarea ameliorativă, posibilităţile ei de corelare în sistemul ştiinţelor pedagogice.

10. Pedagogie şi sociologie

10.1. Sociologia educaţiei sau/şi pedagogia sociologică ?

Pentru nominalizarea domeniului de graniţă aici conturat sunt utilizate mai multe sintagme, ca reflectare a cristalizării căutărilor interdisciplinare şi după cum accentul cade pe unul dintre termenii relaţiei: sociologia educaţiei şi învăţământului, sociologia pedagogică, sociologia şcolară, pedagogia socială, sociopedagogia.

Treptat, problematica abordată s-a amplificat, pornind de la clasica relaţie educaţie – mediu social, ca factori ai dezvoltării personalităţii, alături de ereditate, din perspectiva pregătirii pentru integrarea viitoare socială, profesională. Este aici dezvoltată funcţia educaţiei de socializare, în principal, ca „pârghie" de influenţare a dezvoltării societăţii.

O primă utilizare a sintagmei *pedagogie sociologică* (G. Rouma, 1914) cuprinde ca probleme: cercetarea ştiinţifică şi experimentală a rolului factorilor de mediu, a evoluţiei tendinţelor sociale naturale ale copilului, a factorilor care le favorizează/ împiedică, a utilizării materialelor rezultate pentru reformele practice în educaţie (G. Văideanu, pp. 16-17; C. Zamfir, L. Vlăsceanu, p. 12).

Cele două componente – faptul social şi fenomenul educaţional – au fost continuu abordate din perspective variate. *Sociologia educaţiei* studiază educaţia ca domeniu aplicativ al teoriilor pedagogice, ca un „câmp" important de studiu, alături de alte aspecte ale vieţii sociale, datorită determinării sociale a acesteia. Dar nu poate înlocui pedagogia, ca ştiinţă a educaţiei.

Atunci pedagogii vor include *pedagogia sociologică* între disciplinele sale, cu caracter interdisciplinar, pentru a sublinia accentul pe care trebuie să-l pună educatorii (teoreticieni şi practicieni) pe interpretarea, conceperea, explicarea, realizarea, evaluarea, ameliorarea educaţiei în contextul social în care se conturează, se desfăşoară, se valorifică, cu problemele derivate.

La noi, în perioada interbelică (I.Gh. Stanciu, 1995, pp. 182-197), pedagogia sociologică a dezvoltat ideile lui É. Durkheim, prin studiile lui D. Gusti (cercetarea monografică, îndeosebi în mediul rural), studiile de filosofie (P. Andrei) şi de

psihologie (C. Rădulescu-Motru). Pe acest fond, s-au conturat deja două orientări: regionalismul educativ (I.C. Petrescu) şi localismul educativ (St. Stoian).

Sociologia educaţiei este caracterizată variat (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p. 418): „ramură a sociologiei generale care studiază fenomenul pedagogic din punctul de vedere al condiţiilor sociale care determină dezvoltarea activităţii educative", sau: „urmăreşte să determine natura mediului social şi psihologic constituit de şcoală", sau: „studiu comparativ al condiţiilor de funcţionare a diferitelor sisteme şcolare", sau: „un studiu global al raporturilor dintre educaţie şi societate".

Dar s-a constatat şi exagerarea raportului dintre cele două ştiinţe, încât mulţi sociologi au considerat pedagogia ca „un simplu sector al sociologiei" (E. Planchard, 1992, p. 150). Ca şi psihologii, la rândul lor!

Sociologia este definită ca „teoria generală a vieţii sociale" (T. Herseni; C. Zamfir), care studiază societatea ca întreg, în care se lămureşte locul şi rolul fiecărui element (fapte sociale, fenomene, comportamente, sisteme, realităţi, factori, procese sociale, relaţii interindividuale şi de grup ş.a.), pentru a stabili legile obiective după care acestea se structurează, funcţionează şi se dezvoltă.

Disputele în jurul specificului sociologiei educaţiei, al poziţionării ei (A. Dicu, E. Dimitriu, pp. 8-11; T. Herseni, pp. 32-47; I.I. Ionescu, p. 18) evidenţiază că aceasta este un capitol al sociologiei sau ramură a ei, ca „ştiinţă a educaţiei", care analizează politicile, practicile şi actorii educaţiei, rolul şcolii, problemele şcolarizării diferitelor categorii de indivizi ş.a.

Istoriceşte, sociologia educaţiei s-a conturat o dată cu activitatea şi opera lui É. Durkheim (1895-1922), cu organizarea de cursuri universitare în Franţa, 1883-1919 (E. Stănciulescu, pp. 15-16). Atunci se considera că metoda sociologică a analizei şi explicaţiei faptelor sociale (É. Durkheim, 1974) este cea mai potrivită pentru a evidenţia adecvat problemele educaţiei, ca fapt social de bază, pentru că „educaţia este ceva eminamente social, prin originile sale, ca şi prin funcţiile sale şi că, prin urmare, pedagogia depinde de sociologie, mai mult decât orice altă ştiinţă" (É. Durkheim, 1980, p. 62).

Dar *pedagogia sociologică* este cea îndreptăţită să studieze, teoretic şi practic, din perspectiva elementelor sale ştiinţifice, a problemelor specifice ale educaţiei care-i sunt determinările, între care şi cele sociale, la nivel macro- şi micropedagogic.

Dacă sociologia educaţiei sesizează, identifică, analizează aspectele sociale ale câmpului educaţional, pedagogia sociologică înglobează şi aceste rezultate, interpretări, alături de altele, le dezvoltă în proiecte educaţionale, teoretice şi practice, ca domeniu propriu. Situaţia o considerăm similară, ca punere a problemei, cu cea constatată în cazul relaţiei pedagogiei cu alte ştiinţe umaniste, analizate mai sus.

10.2. Teorii sociologice asupra educaţiei

Considerăm necesar aici să trecem în revistă principalele teorii sociologice asupra educaţiei, pentru a identifica poziţii teoretice de abordare, modele de interpretare ale educaţiei din această perspectivă şi, mai ales, pentru a deduce consecinţe asupra completării practicii pedagogice (A. Cazacu; T. Herseni; I.I. Ionescu; F. Mahler; J.M. Monteil; A. Neculau, 1994; E. Stănciulescu; C. Zamfir; É. Durkheim, 1974, 1980; I.Gh. Stanciu, 1995):

a) *Funcţionalismul* promovat de către É. Durkheim evidenţiază că:
- la început de secol, are meritul de a stimula „întoarcerea pedagogilor cu faţa spre societate, într-un moment în care mulţi se închinau maiestăţii sale copilul". Unei şcoli „axate pe copil" i se opune o şcoală „axată pe societate";
- unitatea de bază a analizei sociologice este faptul social, între care educaţia este unul dintre cele mai importante;
- regula de bază a analizei sociologice constă în a găsi cauzele sale obiective în realitatea socială;
- faptul social se manifestă în moduri de exteriorizare, în comportamente care au influenţă externă asupra indivizilor;
- educaţia, ca fapt social, este o funcţie socială, are un scop social, rezultă din interiorizarea experienţelor şi elementelor de conştiinţă colectivă, orientează şi stimulează evoluţia potenţelor genetice, pentru socializare, şi devine mijlocul prin care fiecare societate îşi reînnoieşte propria existenţă;
- şcoala formează valorile morale, care constituie „cimentul" societăţii în ansamblul ei, dezvoltă în copil un număr de stări fizice, intelectuale, morale pe care le reclamă de la el societatea în ansamblu, şi mediul social în particular, căruia îi este destinat;
- fiinţa socială este rezultatul acţiunii generaţiei adulte asupra generaţiei tinere, metodică sau spontană, întâi prin familie, apoi prin şcoală;
- prin relaţia interiorizare – socializare – individualizare – umanizare, educaţia devine paradigmă sociologică şi este judecată în termeni de acţiune, exercitată de generaţiile adulte asupra celor tinere. „Educaţia este socializarea metodică a generaţiei tinere" (1980, p. 39);
- sociologia sprijină definirea adecvată a scopurilor educaţiei, pentru că educaţia este un fapt social, dar şi a mijloacelor (sociale), alături de cele individuale (psihologice). Iar pedagogia îşi întăreşte astfel statutul de „teorie practică".

b) *Teoria interacţionismului simbolic* (G. Mead) promovează ca idei specifice, de reţinut pentru pedagogie:
- comunicarea este baza organizării sociale umane şi a conştiinţei;
- conştiinţa de sine este un ansamblu organizat al atitudinilor grupului, de înţelegere şi asumare a rolurilor celuilalt/celorlalţi, prin comunicare, prin experienţe, prin acţiuni comune;

- educaţia, ca socializare, este o activitate sistematică, ce urmăreşte formarea dimensiunii sociale a conştiinţei de sine, prin procesul de interiorizare a atitudinilor comune, prin comunicare, conversaţie, mijloacele transmisiei culturale;
- educatul nu este un simplu receptor al mesajelor, ci le selectează, le dă noi semnificaţii, după experienţa câştigată. Iar educatorul nu doar transmite experienţe, ci le recreează prin comunicare, le reconstituie ca proces. Elevul îşi însuşeşte astfel nu cunoştinţe, ci experienţe de învăţare, prin curriculumul şcolar.

c) *Funcţionalismul sistemic* (T. Parsons) clarifică unele aspecte ale abordării de ansamblu a educaţiei, a şcolii:
- unitatea de bază a sociologiei este sistemul social, ca o pluralitate de actori individuali, care interacţionează în situaţii variate de acţiune, cu anumite motivaţii, în care se acomodează comportamentele, pe baza semnificaţiilor lor, prin comunicare;
- principalele funcţii ale societăţii sunt adaptarea şi integrarea, precum şi menţinerea şi interiorizarea modelelor culturale, realizarea scopurilor colective;
- personalitatea este o construcţie progresivă, un rezultat al interiorizării acestor relaţii individ – societate – modele, prin participarea în situaţiile concrete, progresiv, până la integrare;
- şcoala este agentul de socializare care dezvoltă simţul colectiv;
- mecanismul educaţiei este interiorizarea unor sisteme dispoziţii – necesităţi, prin intermediul transmiterii de modele, prin comunicare, interacţiune, asumarea rolurilor în acţiuni, crearea de situaţii educative.

d) *Fenomenologia sociologică* (A. Schütz) aduce în discuţie şi rolul subiectivităţii în procesul socializării:
- societatea nu este numai un „datum", ca realitate obiectivă pentru individ, ci şi o realitate trăită de el, de împărtăşire a semnificaţiilor vieţii cotidiene, bazată pe „simţul comun". De aici, accentul pus în educaţie pe înţelegerea a ceea ce individul priveşte, învaţă, pentru a trece de la cunoaşterea comună, empirică, la cea ştiinţifică;
- acţiunea educativă este un produs al cunoaşterii comune, al unui proiect, ca anticipare a scopurilor şi mijloacelor, pornind de la experienţa anterioară, după anumite motive, prin interacţiuni cu alţi factori, agenţi;
- raţionalitatea acţiunii educative se evidenţiază atunci când educatul face alegerea pe baza unei percepţii clare a scopurilor, mijloacelor, efectelor, relaţiilor;
- educaţia este inclusă în social, în calitate de proces de socializare, prin interiorizarea ordinii sociale, dar şi prin construirea acesteia, prin proiectarea de tipuri ideale de acţiuni, scopuri.

e) *Constructivismul fenomenologic* (P. Berger, T. Luckman) aprofundează teoria anterioară privind rolul educaţiei în construcţia socială, pe baza dezvoltării continue a simţului comun în experienţă:
- atenţia trebuie îndreptată spre procesul de instituţionalizare, ca tipizare a unor acţiuni, efectuate de către o clasă de actori, cu controlul social al modelelor de conduită propuse, în care se conturează rolurile sociale;
- socializarea, ca mijloc de integrare a individului în realitate, asigură învăţarea rolurilor instituţionalizate, prin împletirea componentelor cognitive şi normative, prin achiziţionarea limbajului specific, prin conversaţie continuă, prin reconstrucţia experienţei;
- educaţia are rol în transmiterea semnificaţiilor instituţionale (cunoştinţe, semnificaţii) şi interiorizarea lor în conştiinţele elevilor. Astfel, ea nu are rolul simplu de conservare şi reproducere a societăţii date, ci contribuie la producerea şi schimbarea ei;

f) *Teoria modelului dramaturgic* (E. Goffman) evidenţiază faptul că ordinea interacţională (publică) este produsul întâlnirilor „faţă în faţă" ale subiecţilor care acţionează, la nivel microsociologic:
- eul social este un „efect dramatic" al acestor întâlniri, în care au loc „ajustări funcţionale" iar lumea socială este, prin analogie, ca un „teatru", pe scena căruia mai mulţi actori interpretează scenarii diferite, în decoruri variate;
- comportamentul actorilor este dat de „cadrul" propriu de desfăşurare a situaţiei conturate, într-o întâlnire „faţă în faţă". Înţelegerea, analiza şi rezolvarea situaţiei create constituie acţiunea de formare, de socializare. Astfel este sugerat rolul activizării educaţilor, prin punerea în situaţii variate, de interrelaţionare şi interpretare a rolurilor date.

g) *Constructivismul structuralist* (P. Bourdieu) oferă şi el anumite sugestii pentru conceperea, organizarea educaţiei:
- realitatea socială este structurată în spaţii sociale, câmpuri sociale, constituite din relaţii specifice, pe baza unor interese, scopuri determinate, în jurul cărora se concentrează acţiunile actorilor săi;
- personalitatea, ca şi grupul, are un habitus, cu caracter dobândit, care dă identitatea specifică (sintalitatea), un anume stil de manifestare, presupune raţionalitatea acţiunii, existenţa unei strategii proprii de acţiune, care se interiorizează treptat;
- habitusurile, structurile profunde ale individului reflectă realitatea socială sub forma simţului practic şi sunt rezultatul unei acţiuni pedagogice de transmitere, formare prin acţiuni colective şi prin învăţare dirijată, în cadrul unui proces de comunicare, prin exersarea practicii, organizarea unor serii de fapte concrete, prin exerciţii structurate (jocuri);
- dar atunci munca pedagogică este una de impunere de modele, de selectare arbitrară a unor semnificaţii culturale, prin apelul la autoritatatea educatorului, o îndoctrinare;

- învăţământul nu este decât o modalitate de perpetuare şi întărire a dominaţiei, prin reproducţia structurală a modelelor însuşite, iar câmpul şcolar este un câmp autonom, un produs al agenţilor şcolari. Astfel că sociologia educaţiei este un capitol al sociologiei puterii.

10.3. Problematica pedagogiei sociologice

Pedagogia orientată spre studiul educaţiei în context social apare ca o reacţie împotriva tendinţei individualiste, psihologice, afirmată la începutul secolului XX: „Omul devine om numai prin comunitatea umană", pe când „omul individual e numai o abstracţiune asemenea atomului în fizică" (Şt. Bârsănescu, pp. 135-136).

Istoria pedagogiei reţine drept contribuţii în această orientare, la începuturi, pe cele ale lui P. Natorp, J. Dewey, W. Kilpatrick, R. Cousinet, P. Petersen, Fr. Foerster (E. Păun, 1982, pp. 14-26; I.Gh. Stanciu, 1995, pp. 40-53). Ulterior, în paralel cu evoluţia teoriilor sociologice asupra educaţiei, ca domeniu aplicativ, sunt menţionate şi preocupări ale pedagogilor de valorificare critică a acestora, în studii teoretice şi aplicaţii, în conturarea unor alternative, sisteme educative, mai mult sau mai puţin generalizate şi incluse în decizii de politică educaţională, începând cu perioada interbelică.

O sistematizare a problemelor educaţiei, abordate din perspectivă sociologică, ne poate clarifica statutul noii discipline pedagogice, dar şi noi aspecte relevate astfel:

a) În determinarea rolului educaţiei, următoarele aspecte sunt reevaluate sociologic: relaţia educaţie – societate, funcţia de socializare a educaţiei, relaţia educaţiei cu diferitele componente ale societăţii (cultură, ştiinţă, economie, politică, tehnologie, demografie), educaţia ca prioritate naţională, caracterul istoric al educaţiei, educaţia în câmpul tensiunilor sociale, cererea de educaţie, dreptul şi accesul la educaţie, educaţia şi categoriile sociale, educaţia şi decalajele sociale şi profesionale, educaţia ca sistem de influenţe, educaţia şi aşteptările sociale, educaţia ca gen specific de acţiune socială, educaţia şi dezvoltarea socială, reprezentări sociale asupra educaţiei, rezultatele sociale ale educaţiei, rolul educaţiei în distribuirea indivizilor în societate, educaţia ca investiţie în om, educaţia ca transmisie socială, educaţia ca instrument de perpetuare şi conservare a societăţii, condiţiile ambientale (de câmp) ale educaţiei, criza şi reforma educaţiei în context social, viitorul educaţiei şi viitorul social, funcţia socială şi celelalte funcţii ale educaţiei;

b) Legile pedagogice şi legile sociale: raţionalitatea şi normativitatea educaţiei, ca acţiune socială;

c) Limbajul pedagogic şi limbajul sociologic: relaţiile reciproce în îmbogăţirea, precizarea terminologiei, a definirii conceptelor, în trecerea de la limbajul preştiinţific la cel ştiinţific, în combinarea formelor în cadrul discursului pedagogic (didactic);

d) Metodologia cercetării pedagogice: includerea în sistemul metodelor de investigare a tehnicilor sociometrice în cunoaşterea personalităţii educaţilor sau a problemelor grupurilor educative, utilizarea lor în cunoaşterea şi ameliorarea problemelor educaţiei, studiul opiniilor agenţilor implicaţi, conceperea şi aplicarea experimentului socio-pedagogic în diferite sisteme educative (metoda proiectelor, munca pe echipe, cooperativele şcolare, sisteme de readaptare socială, învăţarea în grupuri mici, parteneriatul educaţional ş.a.), efectuarea de studii de pedagogie comparată a sistemelor educative, utilizarea abordării sistemice în studiul interrelaţiei şi funcţionalităţii elementelor componente ale învăţământului, în studiul evoluţiei sistemului educativ;

e) Instituţiile educative: sistemul instituţiilor de educaţie formală şi nonformală, şcoala ca principala instituţie, sistemul de învăţământ şi problemele societăţii, şcoala ca organizaţie socială, climatul din instituţiile educative, potenţialul educativ al diferitelor medii, sistemul educativ şi mobilitatea socio-profesională, şcoala şi modelul vieţii sociale, relaţii între instituţii, câmpul educaţional al diferitelor instituţii specifice, grupurile şcolare şi extraşcolare, educaţia pentru şi prin grup, cunoaşterea şi valorificarea educativă a relaţiilor de grup, predarea-învăţarea în grup, actorii educaţiei, relaţiile între instituţiile educative, clasa şcolară ca sistem educativ, sintalitatea colectivelor şcolare, alternativele educaţionale şi mediile sociale;

f) Proiectarea şi realizarea acţiunilor educative: definirea finalităţilor educaţiei în raport cu cerinţele educaţiei, relaţia între idealul educaţiei şi factorii determinanţi, realitatea socială şi precizarea conţinuturilor educaţiei, abordarea curriculară a învăţământului, promovarea învăţării prin acţiune şi experienţe, educaţia prin comunicare şi cooperare, crearea situaţiilor educaţionale, metode de acţiune şi comunicare, sociologia mijloacelor de învăţământ, sociologia formelor de organizare a acţiunilor educative şi didactice, relaţiile interpersonale în realizarea educaţiei, randamentul şcolar şi factorii educaţiei, consecinţele sociale ale insuccesului şcolar şi prevenirea lui, orientarea şcolară şi profesională şi determinările sociale, educaţia civică, educaţia pentru democraţie, educaţia pentru toleranţă, educaţia relativă la mediu, adaptarea educaţiei la particularităţile sociale ale educaţilor, predarea în grup de profesori, proiectarea în grup a educaţiei şi a acţiunilor, relaţiile educatori – educaţi în desfăşurarea acţiunilor, adaptarea activităţilor la particularităţile concrete ale grupurilor de educaţi;

g) Managementul educaţional: educaţia şi deciziile socio-politice, politici educaţionale şi sisteme de educaţie, valorificarea relaţiilor sociale de conducere, funcţiile sociale ale managementului educaţional, coordonarea relaţiilor între factorii educaţiei – parteneriatul educaţional, tipuri de relaţii manageriale, stiluri manageriale, autoritate şi libertate în educaţie, directivitate şi nondirectivitate, descentralizarea managerială, cunoaşterea şi valorificarea opiniilor factorilor sociali în optimizarea educaţiei, coordonarea relaţiilor între formele educaţiei, planificarea educaţiei, probleme sociale ale organizării educaţiei la nivel macro- şi micropedagogic,

autoconducerea în educaţie, comunităţile educative, valorificarea tradiţiilor şi experienţelor în educaţie, determinarea şi valorificarea socială a inovaţiilor pedagogice, deciziile de grup, participarea actorilor educaţiei la management, comunicarea în management, cunoaşterea cererii de educaţie permanentă şi organizarea ei, rezolvarea problemelor sociale ale şcolarizării şi formării continue, eficienţa şi eficacitatea socială a învăţământului şi a altor instituţii educative, reforma învăţământului şi managementul instituţiilor antrenate, valorificarea cercetării manageriale ş.a.

După această trecere în revistă a aspectelor generale pedagogice, abordabile şi sociologic, constatăm o evidentă diversificare a lor, în comparaţie cu cele tratate psihologic, considerate probabil deja clasice. Explicaţia plauzibilă o găsim în chiar esenţa educaţiei ca acţiune sau sistem de acţiuni de influenţare, transformare a individului, într-un câmp pedagogic, văzut ca proces, mijloc şi efect, în perspectivă socială.

11. Pedagogie şi economie

11.1. Economie pedagogică şi/sau pedagogie economică ?

Economia (ştiinţele economice) ca ştiinţă (gr. *oeconomia* – gospodărirea, conducerea casei) este definită ca ştiinţa relaţiilor şi forţelor de producţie, a legilor care guvernează producţia, repartiţia şi schimbul bunurilor materiale, în cadrul activităţii umane pentru acoperirea unor nevoi, dar şi de creare de noi valori economice, în procesul muncii, de utilizare a resurselor în vederea asigurării reproducerii materiale a structurii sociale (M. Coşea, pp. 4-5; R.H. Dave, p. 318; E. Macavei, p. 63).

De aici rezultă unele teme care interesează pedagogia: relaţia între nevoile de educaţie şi resurse în activitatea umană, raţionalizarea resurselor necesare formării, crearea şi gestionarea bunurilor (materiale, servicii, informaţii), formarea agenţilor economici, pregătirea pentru a realiza actele economice (operaţiuni de muncă, de schimb, de consum, de repartiţie, financiare), adaptarea pregătirii la fluxurile economice, înţelegerea de către indivizii educaţi a mecanismului general economic (proprietatea, banii, factorii de producţie, productivitatea, piaţa, profitul, concurenţa, eficienţa).

Relaţia economie – pedagogie s-a conturat încă în secolul al XVII-lea (V. Krasnaseschi, pp. 8-10), când economiştii au formulat ideea că avuţia unei naţiuni rezidă în „muncă şi calificare". Dar în secolul trecut s-a cerut ca sistemul de instruire să fie conceput în funcţie de nevoile de forţă de muncă, iar fondurile pentru învăţământ să fie privite ca investiţii de interes naţional.

Treptat, s-au adăugat noi contribuţii privind rolul expansiunii educaţiei în creşterea economică, valoarea economică a omului, educaţia ca sursă a inovaţiei tehnice şi a îmbunătăţirii calitative a muncii, a creşterii productivităţii şi a eficienţei educaţiei; toate, la nivel macroeconomic (V. Krasnaseschi, pp. 10-14).

Dar aceste idei nu constituiau preocupări explicite, ci reflecţii. Astfel, educaţia era privită din perspectiva unui învăţământ mai eficace, a formării spiritului de competiţie, de acţiune raţională. Chiar şi Spiru Haret a fundamentat reforma învăţământului pe criterii economice (E. Păun, 1974, pp. 25-29).

Economia învăţământului, ca disciplină ştiinţifică, a început să se contureze distinct în anii '70 şi a fost inclusă ca disciplină universitară, între ştiinţele educaţiei, sub această denumire (A. Page, 1971, Paris). În acest context, învăţământul nu are numai rol de conservare, reproducere, menţinere, transmitere, perpetuare a societăţii trecute şi prezente, ci şi de factor de dezvoltare, creştere, de inovare, factor de „mutaţie", promotor al mobilităţii social-economice, culturale (E. Păun, 1974, pp. 31-32).

Iniţial, disciplina s-a conturat ca aplicaţie a problematicii, metodologiei economiei în domeniul învăţământului, ca studiu al incidenţelor instruirii, educaţiei asupra dezvoltării socio-economice şi invers, ale economiei asupra educaţiei (planificare, organizare, evaluare).

Ca economie pedagogică, ea evidenţiază legile economice şi particularităţile relaţiilor economice, care acţionează şi se stabilesc la nivelul educaţiei, conexiunile acesteia cu diferitele sisteme ale economiei, criteriile de apreciere a eficienţei economice a educaţiei ca factor de dezvoltare socială, dinamica relaţiei ei cu progresul ştiinţifico-tehnic, influenţa cadrelor calificate asupra productivităţii muncii, investiţii şi pierderi în fluxurile şcolare, utilizarea metodelor de analiză economică în eficientizarea educaţiei (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, pp. 139-140).

Este utilă aici şi una dintre nuanţările făcute asupra esenţei economiei pedagogice: în fond, este o disciplină metodologică, practică, precum didactica, organizarea şcolară, pentru că se ocupă cu mijloacele, căile folosite pentru atingerea scopurilor educaţiei şi serveşte politicii educaţiei (J. Garrido, pp. 177-178).

În acest context, se consideră greşită înţelegerea sa unilaterală, doar ca domeniu aplicativ al economiei la educaţie; ea trebuie privită mai ales ca disciplină pedagogică, pentru că există altfel „pericolul de a elimina din aria ei de cercetare o serie de probleme pedagogice şi umane, referitoare la dezvoltarea resurselor umane, în perspectiva unui ideal de personalitate, la eficienţa internă, calitatea învăţământului" (E. Păun, 1974, p. 46).

Privită dinspre interiorul domeniului educaţiei, care trebuie şi el bine gestionat, gospodărit, disciplina este mai curând o *pedagogie economică*, pentru că indică modurile raţionale, economice de realizare a scopurilor, ca principiu managerial, de eficientizare a problemelor ei specifice, utilizând concepte, metodologii din ştiinţele economice, în atingerea randamentului final (atingerea profilului de formare a competenţelor educaţilor), a calităţii educaţiei (P. Lisievici).

11.2. Problematica pedagogiei economice

Literatura pedagogică a temei abordează un pachet important de dimensiuni, unele abia conturate, altele mai mult dedusc, după context.

Domeniul său este încă delimitat cu dificultate, dar se pot contura ca dimensiuni ale cercetării: educaţia şi rolul ei în dezvoltarea social-economică, funcţia economică a educaţiei, educaţia ca investiţie în om, capitalul uman şi cel intelectual, efectele economice (directe şi indirecte) ale educaţiei şi evaluarea lor, eficienţa şi productivitatea sistemului educaţional, factorii sporirii lor, planificarea educaţiei şi cererea socială de educaţie, relaţia dintre dinamica structurilor profesionale şi structurile şcolare, previziunea efectivelor şcolare, rolul învăţământului în formarea resurselor umane, metode de planificare, abordarea sistemică a realizării educaţiei (S. Cristea, 1998, pp. 191-192; R.H. Dave, pp. 321-345; J. Garrido, pp. 199-200; P. Lisievici; A. Miroiu; I. Neacşu, 1997; E. Păun, 1974).

a) Funcţia economică a educaţiei subliniază rolul acesteia în dezvoltarea potenţialului personalităţii, calificarea în vederea integrării profesionale, conform unor criterii de eficienţă şi calitate, ca „forţă de muncă", prin informare şi formare în domeniul oricărui tip de muncă, nu numai strict tehnologică.

În acest fel, personalitatea educată în spiritul muncii, vieţii profesionale, creativităţii îşi va echilibra dimensiunile de bază solicitate de viaţa economică: cunoştinţe profesionale diversificate, calităţi fizice şi intelectuale, deprinderi şi abilităţi, competenţe generale şi specifice, calităţi volitiv-motivaţionale, afectiv-atitudinale, aptitudini generale şi specifice, o concepţie progresistă asupra vieţii socio-profesionale, calităţi manageriale (de planificare, organizare, decizie, coordonare, evaluare, ameliorare);

b) Posibilitatea „rentabilizării" resurselor umane, ca element decisiv al dezvoltării economico-sociale, al progresului (E. Păun, 1974; H. Pitariu, 1994) prin: formarea armonioasă a personalităţii şi prin oferirea de situaţii de exersare şi concretizare, afirmare, studiul efectelor directe ale învăţământului în pregătirea şi calificarea profesională, în satisfacerea pieţei muncii de către educaţie, prin transmiterea şi însuşirea sistemului de valori profesionale şi economice, prin iniţierea şi exersarea relaţiilor de producţie în cadrul educaţiei. De unde şi considerarea economiei învăţământului drept ramură a „economiei resurselor umane", studiu al elementelor care influenţează capacitatea de muncă, analiza indivizilor ca factori productivi (R. Dave, pp. 318-319; H. Pitariu, 1994);

c) Considerarea educaţiei drept investiţie în om conduce la problema creşterii fondurilor pentru educaţie şi învăţământ, ca prioritate naţională. Astfel se calculează cheltuielile pentru elevi şi personalul implicat, se caută resursele financiare pentru susţinerea reformei învăţământului sub mai multe aspecte fundamentale (R. Dave, pp. 321-336; A. Miroiu, pp. 40-50, 185-192; I. Neacşu, 1997, pp. 66-98; E. Păun, 1974, pp. 58-65): timpul de educaţie, varietatea conţinuturilor curriculare a tipurilor

de şcoli, profilurile de formare după evoluţia lumii profesiunilor, calificarea după modelul economiei de piaţă, identificarea surselor de finanţare bugetare şi extrabugetare, mecanismul de alocare şi distribuire a fondurilor, stabilirea şi gestionarea costurilor şi cheltuielilor în mod echilibrat pe dimensiunile educaţiei, creşterea eficienţei utilizării categoriilor de resurse ale educaţiei, stabilirea şi prevenirea consecinţelor în situaţii critice (subfinanţare, utilizarea incorectă a fondurilor, centralismul menţinut încă).

Realitatea arată că sistemele educaţionale şi instituţiile lor constituie azi „unul dintre capitolele cele mai consumatoare şi, în acelaşi timp, cele mai avide de fonduri publice" (J. Garrido, p. 199). De aici, probleme ale microeconomiei pedagogice: relaţia între cost şi calitatea educaţiei, moduri de măsurare a ei, factori şi distribuirea fondurilor după cererea de educaţie.

Aşa se conturează importanţa studiilor comparative pe sisteme naţionale de educaţie, în rezolvarea problemelor lor economice;

d) Eficienţa învăţământului este studiată prin raportare la capacitatea sistemului de a produce, în bune condiţii, rezultatele proiectate, la îndeplinirea sistemului de indicatori, la mijloacele utilizate în mod raţional.

Astfel se poate estima, calcula eficienţa administrativă (politica şcolară în domeniul planificat, amplasarea, mărimea unităţilor şcolare, dotarea), eficienţa economică propriu-zisă (investiţii, costuri, pierderi, produse), eficienţa socială (rezultate în pregătirea absolvenţilor şi integrarea lor socio-profesională) şi eficienţa pedagogică a sistemului de educaţie.

Eficienţa mai este raportată şi la „productivitatea", randamentul obţinut în raport cu investiţiile făcute, în pregătirea, formarea, calificarea indivizilor. De unde şi abordarea sistemică a procesului de învăţământ, predarea şi urmărirea eficienţei sale interne, a proiectării şi utilizării elementelor componente (E. Păun, 1974, pp. 147-214; E. Joiţa, 1998).

Din punct de vedere pedagogic este însă semnalat pericolul economicizării excesive, prin măsurarea exclusivă a randamentului, raportat la creşterea productivităţii, a venitului economic, prin utilizarea forţei de muncă formate şi minimalizarea laturii umaniste. Ele sunt două aspecte complementare ale educaţiei, ale aceleiaşi probleme: dezvoltarea armonioasă, integrală a resurselor umane prin educaţie, învăţământ;

e) Planificarea educaţiei este concepută în raport cu cerinţele socio-economice, ale economiei de piaţă, sub aspectul reformelor structurale şi de conţinut, în ceea ce priveşte planurile de perspectivă, programele parţiale, previziunile pe termen lung sau mediu, definirea opţiunilor şi priorităţilor în politica educaţională, stabilirea factorilor care influenţează planificarea, stabilirea obiectivelor şi criteriilor de evaluare, echilibrarea planificării cantitative şi calitative, definirea liniilor politicii educaţionale de reformă.

Astfel, se pot utiliza diferite modele de planificare: al expansiunii educaţiei, al proiectării demografice, al raportării la necesarul de forţă de muncă, al valorificării investiţiilor în educaţie, al calităţii educaţiei (S. Cristea, 1998, pp. 362-363; A. Miroiu; I. Neacşu, 1997; E. Păun, 1974);

f) Introducerea elevilor în cultura economică este un alt obiectiv important, pentru a conştientiza formarea, educaţia economică. Ea se concretizează în cunoaşterea şi înţelegerea esenţei domeniului, a problematicii de bază, în formarea capacităţilor de analiză şi interpretare a acesteia, în stimularea intereselor specifice şi a motivaţiei necesare alegerii optime a profesiunilor, a formelor de muncă, în formarea deprinderilor de acţiune raţională în orice domeniu, a atitudinii faţă de muncă şi aspectele ei, a creativităţii ş.a.

Este recunoscut aici rolul disciplinei specifice în curriculumul şcolar (M. Coşea, 1995), dar şi rolul celorlalte activităţi şcolare şi extraşcolare, antrenarea elevilor în managementul resurselor educative, în sensul larg;

g) Economia de piaţă îşi spune cuvântul şi asupra stabilirii criteriilor, formelor de selecţie a personalului calificat, în care sistemul de învăţământ are rolul unui „filtru", ca un sistem de informare şi selectare a absolvenţilor, după criterii de competenţă. De aici, crearea unei pieţe educaţionale competitive, revederea sistemului de evaluare a elevilor, pentru o reală diferenţiere calitativă, înainte de intrarea în câmpul muncii, prin examene, competiţii, diplome, atestate (R. Dave, pp. 336-345; V. Krasnaseschi; P. Lisievici; H. Pitariu).

h) Pedagogia economică abordează şi studiul efectelor indirecte ale învăţământului în formarea economică: asigurarea climatului pozitiv pentru dezvoltarea personalităţii, pregătirea pentru inovaţie, atitudinea adecvată faţă de activitate, obţinerea satisfacţiei muncii, acceptarea mobilităţii profesionale, formarea pentru raţionalitatea consumului şi utilizării resurselor, educaţia pentru timpul liber, iniţierea în autoeducaţia profesională continuă, antrenarea în managementul activităţilor, în realizarea relaţiilor de grup în muncă (E. Păun, pp. 80-96).

Sugestii aplicative. Ipoteze

1) Comparaţi reprezentarea dvs. anterioară asupra problematicii interdisciplinarităţii (pedagogiei) cu informaţiile prezentate în capitol. Comentaţi critic şi formulaţi aspecte tematice, metodologice, aplicative, pentru reconstrucţia abordării, argumentării, concretizării, global sau/şi pentru fiecare dintre corelaţiile exemplificate în text.
2) Pentru a înţelege concret relaţia dintre disciplinele interne şi cele externe ale pedagogiei ştiinţifice, construiţi un tabel de analiză comparativă a acestora, pe următoarele coordonate: pe verticală înscrieţi discipline reprezentative/ cunoscute din pedagogia clasică, iar pe orizontală, unele dintre cele constituite interdisciplinar.
   Găsiţi la intersecţia lor problemele comune ale studiului educaţiei. Comentaţi rezultatele, din perspectivă teoretică şi practică.

3) Pentru acelaşi aspect, realizaţi şi o altă analiză, dar oprindu-vă la una dintre problemele de studiu asupra educaţiei. În tabel, pe verticală vor fi menţionate discipline constituite intern ale pedagogiei, iar pe orizontală, unele dintre cele constituite interdisciplinar.
La fel, comentaţi rezultatele obţinute.

4) Construiţi o grilă criterială, generală, de evaluare a disciplinelor pedagogice interdisciplinare, din perspectiva cerinţelor de ştiinţificitate a pedagogiei. Aplicaţi şi comentaţi valoarea de adevăr a definirii acestora ca pedagogii, după domeniul de provenienţă a relaţiei: pedagogie filosofică, logică, psihologică, sociologică etc.

5) Dezvoltaţi, potrivit grilei de analiză întocmite, constituirea altor discipline pedagogice interdisciplinare decât cele exemplificate în text. Începeţi chiar cu studiul relaţiei dintre pedagogie şi propria dvs. specialitate. Comentaţi posibilităţile şi obstacolele unei asemenea întreprinderi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IV

PENTRU O ŞTIINŢĂ INTEGRATIVĂ A EDUCAŢIEI

1. Pedagogia – o „ştiinţă a crizei"?

În încheierea analizei sale cu privire la conturarea statutului pedagogiei ca ştiinţă, C. Bîrzea (p. 184) formulează o ipoteză: dacă numeroasele interpretări critice ale pedagogiei actuale reflectă reacţia contestatară faţă de elementele existenţiale care blochează evoluţia pozitivă a pedagogiei ca ştiinţă, atunci „ştiinţa educaţiei ar putea deveni ceea ce nici o altă ştiinţă nu a reuşit până acum: o ştiinţă a crizei".

Faptul ar exprima „starea naturală a educaţiei", „modul de manifestare a «obiectului»", „expresia crizei existenţiale care marchează pedagogia încă de la începuturile sale", datorită societăţii, ideologiei, puterii, raţiunii, subiectivităţii.

În mod dialectic, după numeroase contestări, pedagogia actuală, ca şi alte ştiinţe, îşi reconsideră însă argumentele pentru demonstrarea validităţii statutului său de ştiinţă independentă, prin:

- diversificarea şi consolidarea problematicii educaţiei;
- clarificarea dimensiunilor discursului educaţional şi pedagogic;
- reconsiderarea câştigurilor verificate în istoria concepţiilor şi sistemelor educaţionale;
- reevaluarea mijloacelor de abordare teoretică şi practică;
- căutarea criteriilor de apreciere a eficienţei şi calităţii educaţiei practice;
- clarificarea relaţiilor între teorie şi practică, în raport cu criteriile definirii ca ştiinţă;
- consolidarea realistă şi echilibrată a relaţiilor reciproce cu alte ştiinţe;
- definirea poziţiei şi rolului său în contextul social prezent şi de perspectivă.

„Criza" pedagogiei şi a educaţiei a fost determinată şi de:

- revederea criteriilor de abordare a pedagogiei ca ştiinţă, prin prisma teoriei cunoaşterii actuale, exprimarea îndoielii asupra posibilităţii ei de a avea o ţinută ştiinţifică, în sensul clasic al ştiinţelor pure;
- insistenţa celorlalte discipline socio-umane în a prelua, ca domeniu aplicativ, probleme ale educaţiei şi a se declara „ştiinţe ale educaţiei", în detrimentul pedagogiei, ca ştiinţă globală, integrativă a studiului teoretic şi practic al educaţiei;
- considerarea pedagogiei doar ca metodologie practică, incapabilă de teoretizare, generalizare şi rămânerea ei la modele empirice, artizanale, deci la o arie restrânsă de interpretare.

Th. Kuhn militează pentru găsirea soluţiilor de reconstrucţie a ştiinţelor, după etapa de „criză" semnalată în dezvoltarea lor. Dacă aplicăm această teză la pedagogie, soluţiile s-ar referi la:

- diminuarea atenţiei exclusive, acordate ideilor „generale" despre educaţie şi integrarea acestora în contextul real, social-practic;
- apropierea metodelor de cercetare de realitatea situaţională;
- reevaluarea acumulărilor din istoria pedagogiei şi actualizarea, dezvoltarea ideilor deja verificate, în noi contexte;
- apropierea de explicarea şi rezolvarea problemelor realităţii educaţionale, prin abordarea interdisciplinară;
- echilibrarea teoriei şi practicii, pentru că acestea se întemeiază reciproc, se susţin în dezvoltarea lor calitativă.

Soluţionarea „crizei" se poate realiza doar prin consensul tuturor acestor ştiinţe; când el nu există, apare îndoiala epistemologică asupra statutului pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei. Consensul arată de fapt continuitatea în cunoaşterea domeniului, căutarea soluţiilor, verificarea ipotezelor, justificarea oportunităţii problemelor cercetate, utilizarea unor metodologii corelate, afirmarea posibilităţii de cumulare şi generalizare a rezultatelor, atât în beneficiul teoriei, cât şi al practicii.

Şi toate acestea se realizează prin apelul la istoria pedagogiei, la cunoaşterea şi interpretarea practicii, la contribuţiile altor ştiinţe, la particularităţile contextului social, la reevaluarea propriilor concepte, teorii, modele, paradigme.

„Criza" este de fapt una generală în dezvoltarea ştiinţelor, chiar şi a celor exacte, şi s-au făcut paşi importanţi deja în depăşirea ei. Este o manifestare a dialecticii cunoaşterii, un moment de tranziţie la o altă paradigmă interpretativă, cu reevaluări şi restructurări, dar nu o etapă de recul sau chiar de declarare a „morţii" pedagogiei sau a unei soluţii precum „antipedagogia".

În capitolele anterioare am recurs la o analiză a stadiului actual în soluţionarea unor probleme de bază: statutul pedagogiei, condiţiile de definire ca ştiinţă (domeniu, legitate, limbaj, metodologie de cercetare), întemeierea prin interdisciplinaritate.

Privind realist, găsim o acumulare importantă, variată, de aspecte, moduri de abordare, grade de soluţionare, deschideri interne şi externe, modalităţi de comunicare, niveluri şi modele diferite de generalizare a practicii sau concretizare a teoriei, încercări de sistematizare.

Toate acestea arată prezenţa, conştientizarea nevoii de reevaluare, reinterpretare, restructurare, rescriere a discursului. Dar acum este vorba de o „tranziţie", manifestată, la alte niveluri, şi în alte etape ale evoluţiei pedagogiei, putînd fi considerată o treaptă spre „revoluţia ştiinţifică" (Th. Kuhn), consecutivă „crizei" epistemologice.

Ca perioadă de reaşezare, de „cercetare extraordinară", de reconstrucţie, ea se împlineşte prin rediscutarea fundamentelor epistemologice, apariţia de noi conţinuturi şi concepte, realizarea dialogului între sistemele de gândire pedagogică, analiza critică a metodologiei de cercetare.

Dincolo de problemele existenţiale ale educaţiei, „criza" pedagogiei s-a datorat şi menţinerii „paradigmei analitic-empiriste" în abordarea problematicii ştiinţifice specifice, ceea ce impune trecerea la „reconstrucţia raţională", logică, generalizantă, integrativă, pe baza reinterpretării rezultatelor teoretice şi practice acumulate în timp.

Epistemologia actuală (I. Pârvu, pp. 13-15, 112-113, 135-140) propune:

- ridicarea modelelor practice ale cunoaşterii la gradul de modele logice ale ştiinţei, prin această reconstrucţie raţională, cu metode care să poată explica structura, demersurile ştiinţifice specifice;
- abandonarea ideilor generale ca „independente de context" şi abordarea şi altor aspecte ale ştiinţei, cărora nu li se pot aplica metodele tradiţionale ale logicii;
- redefinirea generală a obiectivelor, valorilor cunoaşterii ştiinţifice, prin „sinteze constructive" ale evoluţiei ştiinţei;
- revederea interacţiunii ştiinţei cu sistemul social integral, unde ştiinţa este influenţată atât la „plecare", cât şi în „finalizare", în diversele laturi, planuri ale contextului social: în structura ei instituţională, în afirmarea caracterului ei consensual, în definirea unei strategii superioare de organizare şi aplicare;
- orientarea către un nou sistem categorial, care să permită unificarea câştigurilor acumulate în timp, sub aspectul explicării, interpretării, aplicării de tip „holist", integrativ, sintetic, metateoretic.

Ca şi în alte ştiinţe, pedagogia actuală îşi reanalizează, deşi nu sistematic, suficient de explicit: fundamentarea, tematica, normativitatea, metodologia cercetării, discursul ştiinţific şi practic, posibilităţile de dezvoltare şi integrare în sistem a disciplinelor sale, comunicarea cu alte ştiinţe, condiţiile de ştiinţificitate a practicii.

Găsim aici şi intensa raportare a pedagogiei la interpretările filosofice, epistemologice, logice, psihologice, sociologice ş.a. asupra educaţiei, în contextul devenirii umane, ca acţiune şi fenomen de o complexitate deosebită, de unde şi dificultatea unei construcţii teoretice integrative.

Contextul istoric, social, cultural, ştiinţific, tehnologic explică şi el „criza" educaţiei (Ph. Coombs, 1969), dar anunţă şi nevoia de „o altă educaţie" care nu trebuie numai să conserve societatea anterioară sau prezentă, ci să o anticipe şi pe cea viitoare, prin tineretul astfel format.

Atunci, la noi roluri, caracteristici ale educaţiei – noi moduri de abordare a pedagogiei. Şi ele sunt deja prezente, în variante optimiste sau pesimiste, dar cu rol constructiv totuşi, pentru că atrag atenţia asupra avantajelor şi limitelor, asupra obstacolelor epistemologice, practice.

C. Cucoş (1996a, p. 229) construieşte, de asemenea, un sistem de exigenţe epistemice în articularea teoriei pedagogice, de pe poziţia ştiinţifică cerută, pentru a se consolida statutul de ştiinţă matură:

- o mai fidelă adecvare a construcţiei teoretice, prin eliberarea de diferite „-isme" (sociologism, psihologism... şi chiar didacticism);
- afirmarea consistenţei, congruenţei explicative a discursului său;
- recurgerea, în explicare, la abordarea inter- şi transdisciplinară;

- centrarea teoriei pe explicativ, descriptiv şi mai puţin pe normativ, dar şi adaptarea ei la realitatea concretă, pragmatică;
- abordarea educaţiei prin prisma evoluţiei, perspectivelor real determinate şi a relevanţei teoriei în practică;
- folosirea unui aparat conceptual specific, definit şi ştiinţific.

Analizele anterior efectuate ne arată că în gândirea pedagogică se împletesc, de fapt, mai multe moduri de studiere a educaţiei:

- cea structuralistă, încă prezentă, care evidenţiază componentele şi relaţiile dintre ele, pe plan intern, dar şi la nivel interdisciplinar şi pe baza căreia s-au formulat şi verificat multe ipoteze funcţionale, legi-norme, reguli de acţiune, concepte, modele teoretice şi practice, paradigme;
- cea istorică, evoluţionistă, pentru analiza comparativă a creşterii şi descreşterii, menţinerii sau amplificării unor concepte, teorii, din care să se deducă direcţii de stabilitate şi evoluţie ulterioară a educaţiei, pedagogiei;
- cea operaţională, pentru analiza practicii empirice educative, apoi pentru ajungerea la generalizări, dar şi invers, în aplicarea corectă, logică a teoriilor, modelelor, paradigmelor în diversitatea contextelor concrete educaţionale;
- cea abstractizată, sub presiunea ideii că pedagogia poate fi ştiinţifică doar dacă are legi demonstrabile cantitativ, statistic, şi utilizează un limbaj artificial specific. Variabilitatea fenomenelor, acţiunilor educative este o realitate, dar poate fi cercetată şi interpretată statistic, tocmai datorită unor repetabilităţi, în condiţii similare de producere, la aceasta adăugându-se şi un limbaj specific. Dar exagerarea acestei interpretări cantitative nu poate fi în acord cu dimensiunea calitativă fundamentală a educaţiei, datorită complexităţii ei;
- cea integrativă, sintetică, prin apelul la contribuţiile interne şi de peste „graniţă", pentru explicarea, generalizarea problemelor fundamentale ale educaţiei, într-o metateorie asupra ei.

Toate aceste modalităţi interpretative arată diversitatea strategiei de studiere a educaţiei şi totodată greşeala, adesea manifestă, prin care domină un model sau altul, din motive subiective, situaţionale, contextuale, încât teoria şi practica sunt orientate unilateral în fraze ca: „Ultimele cercetări arată că..." sau „Cel mai des utilizate argumente, teorii...".

Ştiinţele pedagogice constituite nu trebuie decât să coexiste, să elimine interpretările exclusiviste ale situaţiilor, aspectelor educaţiei, pentru a se ajunge la un consens în explicarea problematicii fundamentale, teoretic şi practic. Pentru pedagogie ar fi (şi este) un semn de imaturitate epistemologică să fie „aruncată de pe un val pe altul" al modalităţilor de cunoaştere şi interpretare.

Reconstrucţia se poate realiza prin comunicarea între aceste modele, urmând apoi generalizarea explicaţiilor, după o grilă de probleme de bază şi elaborarea acelei sinteze epistemice aşteptate, integrative.

Se dovedeşte astfel realistă şi atitudinea critic-constructivă a lui C. Bîrzea (pp. 130-131), atunci când sintetizează modalităţile de întemeiere şi interpretare a pedagogiei ca ştiinţă, în sens unilateral, subiectiv: astfel, nici perspectiva praxiologică, nici limitarea la pedagogia experimentală, nici conceperea pedagogiei ca anexă a filosofiei, ca aplicaţie a altor ştiinţe umane sau ca un sistem de discipline derivate intern nu sunt convenabile.

Pedagogia este peste acestea, ea este de fapt o *„ştiinţă integrală a educaţiei"*, datorită complexităţii deosebite a obiectului său de studiu, ca o nouă entitate epistemologică, cu anumite trăsături specifice.

2. Pedagogia ştiinţifică – (şi) o ştiinţă integrativă?

Argumentele acumulate până acum în analizele din capitolele anterioare ne conduc la susţinerea ipotezei-paradigmă a statutului pedagogiei ca ştiinţă integrativă a educaţiei, folosind şi alte criterii decât cele cunoscute, pe baza evidenţierii unor categorii de relaţii insuficient explorate încă epistemologic.

2.1. Valoarea metodologiei integrative este dată, între altele, şi de efectul asupra explicării „revoluţiei ştiinţifice" (Th. Kuhn) în planul cunoaşterii, prin depăşirea fazei analitice de studiere a problematicii, ipotezelor, conceptelor, teoriilor. Astfel, s-a constatat că o ştiinţă, de alt tip decât cele exacte, trebuie să se axeze pe explicare, descriere, interpretare, valorizare, nu numai prin experimente clasice, ci şi prin corelaţii interne şi externe, prin reevaluarea evoluţiei sale, prin raportarea la contextele reale aplicative.

În acest mod este surprinsă dinamica întemeierii ştiinţei, a cunoaşterii domeniului, verificarea şi consolidarea conceptelor şi teoriilor, a legilor, normelor, limbajului ştiinţific, schimbarea de paradigmă.

Concepţia holistică actuală propune modelul abordării întregului ca semnificaţie, structură, relaţii, interpretări, deschideri externe. În acest context metodologic, valorizarea paradigmelor subliniază evoluţia ştiinţei ca întreg, cu schimbările conceptuale rezultate, cu evidenţierea a noi perspective din care să fie privită. Pentru că ele arată rolul deosebit pe care îl au în consolidarea ştiinţei unele realizări conturate de marcă, unele aplicaţii standardizate ale teoriilor, consensul comunităţii ştiinţifice asupra unor opţiuni (teoretice, conceptuale, instrumentale) sau asupra unor moduri determinante de înţelegere a domeniului.

Aşadar, paradigma este mai amplă, mai semnificativă decât o teorie anume, căci cuprinde şi contextul acesteia, aplicaţiile, relaţiile, evoluţia, consensul.

Transferând specific acest model interpretativ în cazul ştiinţei educaţiei, constatăm că se pot clarifica: relaţia pedagogiei cu alte ştiinţe în explicarea esenţei şi complexităţii educaţiei, modul de construire a unei concepţii integratoare asupra educaţiei, în plan teoretic şi aplicativ, modul de construire şi definire a legităţii specifice, constituirea unui sistem al ştiinţelor pedagogice, îmbogăţirea limbajului pedagogic cu concepte, teorii cu un grad mai înalt de generalitate.

În drumul spre integrare, modalitatea structuralistă şi apoi sistemică de interpretare a educaţiei au condus la o abordare mai realistă a problematicii specifice, la o precizare mai clară a locului şi rolului ei în câmpul factorilor devenirii umane. Astfel, la nivel macro- şi micropedagogic regăsim deja consolidate asemenea integrări parţiale: sistemul social şi „criza" educaţiei, sistemul factorilor educaţiei, sistemul formelor educaţiei, sistemul disciplinelor pedagogice, sistemul finalităţilor, abordarea sistemică a procesului de învăţământ, proiectarea sistemică a activităţilor educative, sistemul metodelor ş.a.

Diversitatea concepţiilor şi teoriilor asupra educaţiei şi pedagogiei, acumulate în timp, confirmate total sau parţial, este reală, iar prin aceasta se demonstrează şi se recunoaşte complexitatea obiectului de studiu, dificultatea cuprinderii ei într-o viziune unitară. Dar integrarea ar fi posibilă tocmai datorită existenţei unor probleme fundamentale, ale căror aspecte particulare au făcut obiectul unor asemenea teorii.

Această paradigmă esenţială epistemologic care completează, echilibrează tipul semnalat de cunoaştere, analitic, în profunzime, la nivel teoretic şi practic, este o consecinţă logică şi legică a înseşi complexităţii educaţiei, care trebuie cunoscută şi astfel.

Încât un avertisment asupra inutilităţii unui asemenea demers este cel puţin inactual: „Perioada «călătoriilor» ştiinţifice prin toate domeniile pedagogiei aparţine trecutului. Cine se aventurează totuşi într-o astfel de acţiune riscă să rămână la suprafaţa problemelor. Această tendinţă, a unor cercetări meticuloase asupra unor aspecte de detaliu ale educaţiei, se va continua şi adânci în viitor" (I.Gh. Stanciu, 1995, p. 350).

Desigur, aici este tendinţa spre aprofundare, dar nu poate fi negată nici posibilitatea şi valoarea direcţiei inverse, de unificare. Totuşi, educaţia trebuie cel puţin definită unitar, conform normelor logice ale definirii unei noţiuni. Tot aici să ne reamintim de *pansophia* lui Komensky (sec. al XVII-lea), proiect primar de integrare a cunoaşterii şi înţelegerii educaţiei, care stă alături de alte abordări similare ale realizării educaţiei, în concepţia sa.

Pedagogia, în evoluţia ei, a început cu afirmarea empirică de contribuţii referitoare la soluţii practice, idei conturate prin simple generalizări, apoi sisteme de gândire, luate în sine şi explicate variat. Ele au reprezentat căutări, din diverse perspective, adeseori considerate ca fiind „cele adevărate", determinând „orientări", cu rezolvări parţiale.

Or, acumularea şi multiplicarea lor accelerată arată tocmai conştientizarea complexităţii educaţiei, posibilitatea de a clarifica anumite faţete ale ei, dar şi necesitatea comparării acestora, cu desprinderea unui nivel mai înalt de cunoaştere, explicare, înţelegere a problemelor comune, care sunt cele fundamentale ale domeniului. De unde şi nevoia altei maniere metodologice, discursive, în plan teoretic şi aplicativ.

Astfel sunt necesare şi se pot contura „domeniile integrative" de studiu, abordările interdisciplinare interne şi externe, interpretările metateoretice, direcţiile de restructurare, reconstrucţia ştiinţifică şi aplicativă, soluţiile metodologice unificatoare.

Pedagogia ştiinţifică (ştiinţa educaţiei) este o ştiinţă integratoare, de sinteză nouă a acumulărilor privind cunoaşterea complexităţii educaţiei, definirea metodologiei cercetării ei, stabilizarea criteriilor unitare de explicare şi interpretare, consolidarea

limbajului ştiinţific, acceptarea şi demonstrarea legităţii specifice, clarificarea modului de dezvoltare disciplinară internă şi externă, definirea principiilor de relaţionare reciprocă între teorie şi practică.

Metoda integrativă este considerată de L. Not (1984, *apud* C. Bîrzea, pp. 145-146) ca fiind cea care, după ce s-au afirmat diversitatea şi specializarea, caracterizează cunoaşterea pedagogică la nivelul său superior, utilizând metode distincte (istorico-genetică, comparativă, filosofică, dialectică, empirică) în analiza practicilor, metodologiei, sistemelor, în rezolvarea situaţiilor, în cunoaşterea esenţei educaţiei.

De altfel, el numeşte pedagogia ştiinţifică „edu-ştiinţă" şi precizează că metoda integrativă depăşeşte nivelul primar al cunoaşterii în cadrul disciplinelor ştiinţifice, ca demersuri parţiale. Prin combinaţii noi ale acestora se ajunge la sinteze pe problemele fundamentale ale educaţiei, la formularea de teorii cu un grad mai mare de generalitate, la afirmarea raţionalităţii, la o mai mare putere explicativă, la construirea unui ansamblu coerent asupra teoriei şi practicii educative, la o valorificare adecvată a interdisciplinarităţii interne şi externe, la asigurarea unităţii pedagogiei ştiinţifice (ştiinţei educaţiei), ca un trunchi comun, ca un nucleu în cunoaşterea domeniului.

Dar să nu confundăm acest nivel al pedagogiei ştiinţifice cu disciplina clasică – pedagogia generală. Aceasta face o trecere în revistă a problematicii educaţiei conturate în timp, fără a fi preocupată intensiv, explicit, de aspectul său epistemologic. Aceasta oferă, dimpotrivă, prezentarea principalelor câştiguri acumulate privind: definirea pedagogiei, caracterizarea obiectului său de studiu, evoluţia gândirii pedagogice, relaţia cu alte ştiinţe, formele educaţiei, finalităţile şi dimensiunile ei, problema educabilităţii, factorii educaţiei, instituţiile şi specificul lor, educaţie şi autoeducaţie, educaţie şi instruire, normativitate ş.a.

Metoda integrativă aplicată genezei pedagogiei ştiinţifice evidenţiază o trăsătură fundamentală a statutului ei: unitatea conceptuală, metodologică, discursivă, legică, logică în abordarea obiectului de studiu. C. Bîrzea (pp. 151-183) sintetizează şi alte caracteristici ale statutului epistemologic al ştiinţei educaţiei: ca ştiinţă cvasiexperimentală, ştiinţă a acţiunii, ştiinţă constructivistă, ştiinţă consensuală, ştiinţă critică. Ele sunt „faţetele unei ştiinţe unice" şi „par să exprime cel mai bine modul de cunoaştere" al educaţiei (p. 155).

2.2. Metoda integrativă şi relaţia teorie – practică este una dintre problemele centrale ale demersului, pentru că priveşte direct vechea dispută asupra statutului pedagogiei: disciplină teoretică sau practică a educaţiei?

Câştigurile sunt importante pentru întemeierea pedagogiei ştiinţifice, dar această modalitate nu poate rămâne singura în explicarea, interpretarea şi chiar realizarea educaţiei, căci:

- s-ar pierde legătura cu specificitatea situaţiilor concrete, care trebuie rezolvate cu eficienţă, chiar dacă le privim într-un context mai larg, dar şi cu diversitatea lor reală;

- în soluţionarea cazurilor, în acumularea datelor, s-ar pierde rigoarea care să conducă apoi la îmbogăţirea teoriei.

Pentru întemeiere, pedagogia ştiinţifică trebuie să lucreze aşadar şi cu concepte, teorii, modele care surprind, explică, soluţionează aspecte elementare, situaţii concrete, ipoteze metologice pragmatice, dar şi cu acelea care abordează integrativ domeniul educaţiei.

Primul aspect, mult studiat în pedagogia clasică, a condus la ideea că pedagogia este doar practică, o metodologie aplicativă şi, prin amplificare, s-a negat statutul ei de teorie a educaţiei, rol „preluat" de alte ştiinţe (umaniste). Or, în plin secol XX, datorită acumulărilor, se fac eforturi epistemologice de adecvare a paradigmei cunoaşterii şi integrative, sintetice, de construire a teoriilor specifice.

Beneficiul este reciproc pentru teorie şi practică: datorită specificului obiectului de studiu, „deplasarea" continuă a sensului, a tematicii, a metodologiei cunoaşterii pedagogice de la situaţional la global, integrativ şi invers, este realistă, logică, legică, justificată ca o trăsătură a ţinutei ştiinţifice, raţionale.

Găsim aici o necesară coexistenţă a lor, un principiu pentru studierea, conceperea, realizarea, finalizarea, valorificarea educaţiei, ca etape ale cunoaşterii ei ştiinţifice, care nu mai trebuie să lase loc abordărilor unilaterale, orientărilor temporare către un aspect sau altul, cu pierderea din vedere a ansamblului, mai ales.

Mai mult, chiar concepte, teorii, sisteme şi modele mai „vechi" pot fi actualizate, reinterpretate, integrate, pentru că şi ele au surprins anumite faţete ale educaţiei, mai mult sau mai puţin empiric, după stadiul respectiv al cunoaşterii. Doar din observaţiile şi experienţele curente, ca şi din reflecţiile teoretice, se nasc ipotezele.

Empiricul şi ştiinţificul, inducţia şi deducţia, practica şi teoria, particularul şi generalul, observaţia şi explicaţia integratoare sunt specifice cunoaşterii pedagogice. Dar modurile lor de abordare, de închegare a interpretărilor, de construire a modelelor explicative sau pragmatice devin fie mai „actuale", fie mai „clasice". Şi spirala cunoaşterii continuă, după momentul, contextul social-istoric şi ştiinţific al conturării nevoii de afirmare şi de utilizare a lor.

Pe aceste coordonate, pedagogia va evolua şi ca ştiinţă integrativă a educaţiei, dar şi ca ştiinţă practică, chiar şi ca artă, însă fără supra- sau subevaluări, de altfel relative în raport cu contextul, cu consensul comunităţii ştiinţifice şi al practicienilor educaţiei. Există un echilibru în toate, descoperit sau nu, vizibil sau nu, încât cercetarea pedagogică trebuie să exprime aspiraţia către acesta.

Abordarea integrativă a educaţiei se poate realiza la nivel teoretic, ca metateorie, pentru o explicare unitară, corelată a problemelor fundamentale. Dar o regăsim şi la nivelul unor probleme specifice, ca paradigme: o unitate între formele, dimensiunile sau factorii educaţiei pentru „formarea integrală şi armonioasă a individualităţii" (idealul educaţiei), integrarea în sistem a elementelor procesului de învăţământ în proiectarea activităţilor, organizarea integrată a conţinuturilor în abordarea curriculară a învăţământului, comunicarea între disciplinele pedagogice propriu-zise şi cele „de graniţă" ş.a.

Pedagogia are atributele unei ştiinţe şi, cum practica poate primi noi impulsuri teoretice, metodologice, discursive, normative, ea devine şi ştiinţă aplicativă sau teorie practică, prin influenţare reciprocă.

Cercetările asupra educaţiei sunt şi fundamentale, speculative, dar şi aplicative, fiind interesate şi de verificarea, experimentarea, traducerea în operaţii şi modele a ipotezelor, de construirea discursului educaţional, de proiectarea raţională a activităţilor, de ameliorarea proceselor specifice, apoi de valorificarea rezultatelor în plan teoretic şi practic, în sensul dialectic al dezvoltării.

Dacă înainte cunoaşterea şi generalizarea practicii erau o condiţie pentru construcţia teoriei ştiinţifice, acum se produce o echilibrare : teoria devine o condiţie esenţială pentru o practică eficientă, raţională, căpătând o nouă dimensiune – aceea de „teorie practică".

Astfel, pedagogia ştiinţifică va cuprinde ştiinţa educaţiei, precum şi educaţia concepută şi realizată ştiinţific, ca sensuri ale integrării teorie – practică.

Cercetările actuale de epistemologie (*apud* I. Pârvu, pp. 93-104) pun într-o lumină nouă acele „ştiinţe aplicate", care nu mai sunt irelevante teoretic, explicativ, generalizat, dacă au reuşit să depăşească stadiul aplicaţiilor empirice, ilustrative, să recurgă la un alt tip de discurs, prin restructurare categorială, pentru explicarea modului de cunoaştere ştiinţifică specifică.

În această situaţie se află şi pedagogia ştiinţifică, iar consecinţele privesc atunci :

- pătrunderea şi multiplicarea metodologiei cercetării ştiinţifice care devine standard în studiul şi realizarea realităţii complexe a educaţiei, prin asigurarea condiţiilor de aplicare a metodelor constatative, ameliorative şi de interpretare ;
- utilizarea şi încadrarea acestor cercetări în contextul teoretic, informaţional extins, pentru a marca locul şi contribuţiile aduse de cercetarea aplicată, în contexte variate ;
- studiul posibilităţilor de valorificare şi generalizare a rezultatelor, pentru a consolida teorii, modele, paradigme sau a contribui chiar la inovarea domeniului, în plan teoretic şi practic ;
- marcarea tendinţei de micşorare a diferenţelor dintre cercetarea fundamentală şi cea aplicativă în ceea ce priveşte naşterea şi verificarea ipotezelor, formulate inductiv sau deductiv. Problemele lor comune se referă atunci la : organizarea cercetărilor în ambele sensuri, stabilirea domeniilor de interes comun, a agenţilor antrenaţi, a condiţiilor metodologice, a standardelor de evaluare şi de valorificare ş.a. ;
- clarificarea distincţiei dintre „cercetarea intensivă" şi „cercetarea extensivă", dintre preocuparea pentru elucidarea unor probleme fundamentale (statutul pedagogiei, legitatea pedagogică, limbajul ştiinţific, noile conţinuturi şi trăsături ale educaţiei, relaţia pedagogiei cu alte ştiinţe, esenţa inovării pedagogice) şi căutarea soluţiilor de aplicare variată a datelor ştiinţifice în domeniile practicii (direcţiile de reformă a educaţiei, definirea profilurilor de formare profesională,

parteneriatul educaţional, sistemul instituţional al educaţiei permanente, curriculumul şcolar, managementul educaţional ş.a.).

Există însă pericolul ca în pedagogia ştiinţifică să se utilizeze insuficient cercetarea fundamentală, intensivă în motivarea, întemeierea ştiinţifică a cercetărilor aplicative şi chiar în valorificarea, interpretarea, apoi în generalizarea rezultatelor lor, pentru a întări fundamentarea teoretică.

Deci problema feed-back-ului dintre tipurile de cercetări este încă o problemă practic neglijată, ceea ce întârzie clarificarea netă a statutului pedagogiei înseşi ca ştiinţă independentă, care echilibrează cele două dimensiuni.

Desigur că aici diferă şi motivele orientării predominante spre un tip sau altul al cercetării: cercetarea fundamentală este mai ales impulsionată de necesitatea de a clarifica, echilibra, întregi explicarea sistemului (problematică, domenii, teorii interpretative, limbaj, metodologie), pe când cea aplicativă este determinată mai ales din exteriorul ştiinţei (nevoile societăţii în plan educativ, politica educaţională, aspiraţiile comunităţii şi ale educaţilor, experienţele anterioare şi dezechilibrele manifeste);

- aprecierea relevanţei ştiinţifice, teoretice a aplicaţiilor înseşi, a rezolvării situaţiilor educaţionale în raport cu valorificarea rezultatelor, constatărilor, interpretarea lor adecvată şi apoi includerea lor în corpul cunoştinţelor fundamentale.

Desigur, analiza şi rezolvarea relaţiei menţionate aduc în discuţie şi alte consecinţe, referitoare la formarea agenţilor educaţiei pentru o astfel de abordare şi aplicare, instituţionalizarea comunicării reciproce între cercetarea teoretică şi aplicativă, pentru valorificarea rezultatelor în ambele sensuri, extinderea mijloacelor moderne de informare, funcţionarea sistemelor adecvate de susţinere, stimulare ş.a.

Astfel, poate pedagogia ştiinţifică nu va mai găsi manifestă opoziţia celor care-i neagă statutul ce-l merită, pe motiv că nu este o ştiinţă „pură", fundamentată prioritar experimental. Ea este acum o „ştiinţă normală" (Th. Kuhn), dar având alte trăsături decât celelalte ştiinţe, rezultate şi din relaţia teorie – practică, fundamental – aplicativ. Tot astfel, pedagogia nu este numai metodologică şi pragmatică, iar preocuparea pentru explicarea şi interpretarea matematică, pentru utilizarea limbajului artificial nu trebuie forţată.

Testarea ipotezelor, teoriilor, legilor pedagogice nu se poate realiza decât parţial în laborator sau numai prin instrumente logico-axiomatice, ci în realitatea diversificată a situaţiilor, contextelor activităţii educaţionale, ceea ce este chiar cu mult mai dificil. Iar aceste dificultăţi evidente nu scad, nu minimalizează valoarea cunoaşterii şi cercetării pedagogice, ci dimpotrivă, îi subliniază complexitatea, care solicită un efort sporit de raţionalitate, structurare, corelare.

Este mai simplu ca un lucru să fie respins pe motiv că „este complex", „este dificil, greu de abordat", decât să se admită valorile implicate, când instrumentele de cunoaştere şi valorizare sunt încă în curs de maturizare. Şi considerăm că tocmai aceasta este „piatra de încercare" a pedagogiei ştiinţifice, dar şi avantajul ei, mai ales în contextul actual al re-considerării ştiinţelor, în general.

2.3. Metoda integrativă şi interdisciplinaritatea reprezintă o altă faţetă a consolidării pedagogiei ştiinţifice/ştiinţei educaţiei, pentru împlinirea contextului explicativ, interpretativ, aplicativ al cunoaşterii problematicii educaţiei.

Oportunitatea acestei metodologii pentru pedagogia ştiinţifică considerăm că este dată de:

- complexitatea recunoscută a domeniului de studiu, de factură umanistă, care nu poate face abstracţie de rezultatele cercetării în temă a altor ştiinţe apropiate şi nici de studiile, metodologiile, şi ele constituite sintetic: omul şi societatea, comunicarea, cercetarea, cultura;
- dinamica dezvoltării interne a pedagogiei, afirmată prin diversificarea şi stabilizarea propriilor discipline, conturate monodisciplinar sau prin abordări „de graniţă", interne şi externe;
- nevoia corelării practicii educaţionale cu contextul concret în care se realizează, de aici rezultând ipoteze, modele de soluţionare, care pot fi verificate şi generalizate ulterior şi în alte contexte.

  Dar în acest caz, pentru conceperea şi realizarea ştiinţifică a practicii, şi pedagogia ştiinţifică va face apel la contribuţiile altor ştiinţe, implicate în acelaşi mod în clarificarea dimensiunilor contextului, a particularităţilor sale, a normativităţii, a instrumentelor, a proceselor şi agenţilor;
- conturarea momentului optim pentru ca acumulările din istoria pedagogiei prin recursul empiric la explicaţii, modele, teorii, sisteme prin „împrumut" de la alte ştiinţe conexe să găsească o interpretare ştiinţifică a condiţiilor de integrare şi utilizare a lor.

  Astfel, studiul comparativ al evoluţiei acestei relaţii devine important pentru clarificarea locului şi rolului unor „ştiinţe ale educaţiei", care-şi atribuie, fiecare în parte, contribuţii fundamentale, pierzându-se din vedere „pădurea" (pedagogia ştiinţifică);
- posibilitatea formulării de noi generalizări, cu un grad mai înalt de cuprindere, interpretare, structurare, teoretizare, încât pedagogia ştiinţifică apare şi ca o ştiinţă integrativă a contribuţiilor teoretice şi practice proprii, alături de cele ale altor ştiinţe, în cunoaşterea, explicarea, cercetarea, realizarea problematicii educaţiei;
- nevoia de a se clarifica specificul pedagogic al metodelor şi instrumentelor, organizarea cercetării ştiinţifice a domeniului, pentru ca pedagogia să nu mai fie acuzată că nu are metode proprii, ci doar împrumuturi (metode constatative, ameliorative, de interpretare) din alte ştiinţe, de la filosofie până la matematică şi statistică.

  Dar, epistemologic, ele sunt specifice acestor ştiinţe sau au un caracter general pentru domeniul integrat al cunoaşterii ştiinţifice, după care fiecare a realizat adaptarea specifică? Dacă pedagogia, datorită complexităţii obiectului său, este în „întârziere" sub acest aspect, ea împrumută de la respectivele ştiinţe sau de la metodologia generală a cercetării, a cunoaşterii, şi procedează, mai târziu, la aceeaşi adaptare, aşa au procedat şi celelalte, mai devreme? Desigur, dar ea ţine

cont acum şi de contribuţiile aduse de acestea. Şi acest aspect nu este chiar un beneficiu, din moment ce permite o integrare la nivel superior şi o specificare pe măsură?

Normal este ca acel complex de inferioritate (epistemologică) al pedagogiei să fie înlăturat astfel: metoda integrativă permite demonstrarea complexităţii obiectului, a metodologiei, a realizării educaţiei, dar şi a specificităţii, independenţei.

Inter- şi chiar transdisciplinaritatea dovedesc aici raportarea la o esenţă metodologică unică, dar şi afirmarea unui pluralism operaţional, instrumental, în plan teoretic şi aplicativ;

- constatarea, din istoria pedagogiei, că studiul problematicii educaţiei este, de fapt, el însuşi un proces, că pedagogia îşi consolidează statutul într-un timp mai îndelungat, şi datorită diversităţii acumulărilor, gradului lor de maturizare la un moment dat, disponibilităţilor de generalizare, teoretizare.

  Treptat, abordările pluri-, inter-, transdisciplinare au sprijinit pedagogia: în echilibrarea cunoaşterii domeniului pe măsura maturizării metodologiilor, a depăşirii graniţelor şi obstacolelor epistemologice, în întărirea consensului comunităţii teoreticienilor şi practicienilor educaţiei, în închegarea sistemului de valori necesare conceperii şi realizării educaţiei, a standardelor de evaluare;
- nevoia de a nu fi un simplu transfer de concepte, teorii, metode, modele explicative ale educaţiei de la alte ştiinţe (filosofia educaţiei, psihologia pedagogică ş.a.), ci mai mult: integrarea contribuţiei acestora, dar în sistemul, în grila criterială a pedagogiei propriu-zise, ca un salt firesc, necesar, posibil, deşi insuficient conturat încă.

  Refuzul epistemologic, minimalizarea acestei inversări a polilor în relaţia interdisciplinară de pe poziţiile pedagogiei ar duce la menţinerea statutului anterior. Or, dialectica neagă, iar metoda integrativă este o soluţie.

  Inter- şi transdisciplinaritatea permit chiar utilizarea specifică a unora dintre categoriile tematice integrative, evidenţiate de „revoluţiile ştiinţifice" (Th. Kuhn): paradigmă, matrice disciplinară, ştiinţă normală, comunitate disciplinară, model structural de analiză (pattern).

Toate acestea pot da pedagogiei ştiinţifice şi acea deschidere conceptuală, metodologică, discursivă, operaţională, necesară consolidării statutului ei, ca ştiinţă integrativă a educaţiei.

În fond, cunoaşterea pedagogică este un tip de activitate ştiinţifică care vizează căutarea adevărului despre teoria şi practica educaţiei şi atunci este necesară clarificarea dimensiunilor, instrumentelor: de la „ce este" educaţia (pedagogia filosofică), până la „cum poate fi eficientizată realizarea ei" (pedagogia praxiologică), cu apelul la acumulările validate mono- sau interdisciplinar (pedagogia istorică), de la perspectiva asupra obiectului educaţiei (pedagogia psihologică), la cea asupra contextului conceperii şi realizării (pedagogia sociologică) etc.

3. Pedagogia ştiinţifică – o ştiinţă în curs de maturizare

Modul de abordare pus în discuţie permite şi „o reconciliere între filosofie şi ştiinţele educaţiei" (G. De Landsheere, p. 37), marcând din nou nevoia de generalizare, de a găsi temeiurile educaţiei, după o lungă perioadă de analize particulare şi acumulări disciplinare.

Interogaţia generală asupra acestora pare paradoxală în raport cu aprofundările dezvoltate pe diferitele aspecte ale educaţiei, mai ales practice. Dar aceasta nu este „o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturizări epistemologice şi este cert că pedagogia a atins nivelul «dedublării lăuntrice». Iar această reflecţie despre reflecţie (metapedagogia) nu este în fond decât tot filosofie" (C. Cucoş, 1996a, p. 222), însă o filosofie a educaţiei şi ştiinţei sale.

Pedagogia ştiinţifică chiar are nevoie de acest „far" epistemic, care să-i lumineze împlinirile şi nereuşitele, stadiul cunoaşterii problematicii educaţiei, nivelul şi valoarea teoretică şi practică a conceptelor, teoriilor şi paradigmelor sale, ca apoi să deschidă noi modalităţi de interpretare sau aplicare mai adecvate, mai raţionale.

G. De Landsheere, într-o sinteză (pp. 301-319) asupra pedagogiei experimentale, constată că, dacă anii '60 au fost „de aur" pentru toate ştiinţele, contextul realităţii sociale, cu contradicţiile sale, arată netemeinicia entuziasmului în cercetarea orientată prioritar spre practică şi evidenţiază mai ales „ignoranţele încă fundamentale ale umanităţii", între altele şi în domeniul educaţiei.

De aici orientarea tot mai insistentă către o nouă metodologie de cunoaştere şi explicare, abordată epistemologic, către găsirea de noi paradigme, prin noi corelaţii, evaluări, unificări la nivel teoretic, interpretativ şi nu neapărat experimental, ca în ştiinţele exacte.

Astfel, căutările generalizante se orientează către:

- a explica şi a înţelege fenomenul educaţional, printr-o sistematizare şi elaborare a unei teorii generale, a unei hermeneutici pedagogice, pentru sublinierea calitativului în educaţie, fără forţarea cantitativului;
- a reevalua studiul experimental (cantitativ, matematic) prin cercetarea calitativă (umanistă, fenomenologică, prin studii de caz, observare, descriere, evaluare critică), prin reinterpretarea istoriei educaţiei, a modului de precizare al legilor (nu doar cantitativ, ci şi prin descrierea condiţiilor generalizate), prin formularea de ipoteze (nu neapărat verificabile experimental), care să surprindă şi să explice complexitatea educaţiei, condiţiile ei de întemeiere şi practicare;
- a stabili criterii de evaluare calitativă a programelor, cercetărilor, acţiunilor educative, prin deschidere, prin formularea judecăţilor de valoare, alături de cele cantitative, analitice, pragmatice;
- a aprofunda studiul proceselor, schimbărilor care intervin în acţiunea educaţională sau în experimente;

- a evidenţia adecvat rolul pe care-l are individualitatea obiectului educaţiei (copilul, tânărul, adultul) în ecuaţia acţiunii, în crearea şi rezolvarea situaţiilor educaţionale, până la a deveni participanţi în acţiune, în cercetare;
- a evidenţia rolul particularului, contextualului în stabilirea unor norme, pe termen lung sau scurt, general sau local;
- a fi atenţi însă la extremele posibile: eliminarea totală a cantitativului sau a calitativului, a generalului sau a particularului, a obiectivului sau a subiectivului, a empiricului sau a experimentului ştiinţific, a constantului sau a întâmplătorului, a teoriilor universale sau a celor practice, dominarea „terorismului" intelectual sau practic, a cercetărilor de tip antropologic sau a celor nomotetice (universale), a pedagogiei experimentale sau numai a pedagogiei experienţiale ş.a.

Rezultă, chiar din această sinteză critic-comparativă făcută de către G. De Landsheere (pp. 319-326): că cercetarea pedagogică este mai complexă, că cercetătorul în educaţie trebuie să fie chiar mai metodic decât cel clasic, că deciziile educaţionale ar trebui să se întemeieze pe rezultatele cercetărilor nomotetice şi nu numai pe cele practice, limitate, că trebuie evitate extremismele în cunoaşterea şi înţelegerea educaţiei, în mod dialectic, prin îmbinarea studiului calitativ cu rigoarea ştiinţifică.

Educaţia este şi artă, şi tehnologie, dar ea devine cu atât mai de calitate, cu cât are şi suportul ştiinţific, teoretic. Dar cu condiţia ca educatorii să devină „consumatori permanenţi şi prudenţi ai aporturilor cercetării" şi chiar actori ai cercetării, să fie formaţi în spiritul pedagogiei ştiinţifice şi nu numai al celei artizanale, prescriptive, normative.

Mai mult, se cere şi utilizarea tehnicilor de metaanaliză, pentru realizarea de sinteze explicative, care să lumineze apoi practica din nou, căci în ştiinţa pedagogică a sosit timpul „etapei generalizării" (p. 326) şi a maturizării ei, cu toate dificultăţile reale, practice, sociale, epistemologice.

Maturizarea ştiinţifică a pedagogiei este dată şi de importanţa sa socială crescândă, rolul educaţiei în dezvoltarea societăţii fiind tot mai apreciat, pe mai multe planuri, în: creşterea eficienţei în domeniile activităţii practice, în formarea pentru cercetarea ştiinţifică şi inovare în orice domeniu, în ameliorarea vieţii.

Nici un alt domeniu nu se dezvoltă, nu se concretizează corespunzător, nu-şi organizează în mod propriu cercetarea, dezvoltarea, dacă nu are agenţi competenţi, pregătiţi printr-o educaţie la acelaşi nivel ştiinţific, chiar dacă speculaţiile, ipotezele filosofice înaintează, împing teoria spre general, global.

În acest context, logica are un rol sporit, prin evidenţierea structurilor tematice, a reţelei de discipline subordonate, a câmpurilor rezultate din inter- şi transdisciplinaritate, a diferitelor sisteme problematice (organizatorice, metodologice, relaţionale, factoriale, instituţionale), a construcţiei limbajului ştiinţific, a criteriilor de ordonare sau evaluare, de explicare, de analiză variată.

Am constatat anterior şi rolul altor logici moderne în aplicarea educaţiei, dar trebuie să notăm aplicarea în general a logicii ca mod de raţionare, ca metodologie de analiză, explicare şi evaluare în teoria şi practica educaţiei a imprimat pedagogiei rigoare ştiinţifică, la fel cum instrumentarul matematic a fost util pentru ştiinţele exacte.

Urmărind lungul drum al pedagogiei către maturizarea ştiinţifică, din perspectivă acum epistemologică, găsim că şi ea a parcurs, în evoluţia sa, ca şi alte ştiinţe, trei faze privind relaţia teorie – practică, esenţială în cunoaşterea domeniului său. Aceste faze derivă din constatarea că între ştiinţa teoretică şi cea aplicativă este un continuum, dat de obiective, normativitate, discurs, metodologia cercetării: una influenţează dezvoltarea celeilalte, după nivelul general ştiinţific şi cerinţele practicii reale.

Şi C. Bîrzea (pp. 181-182) aminteşte de modelul istoric de construcţie a pedagogiei, definit de L.A. Poncratz (1987), prin existenţa a trei falii, trei *episteme* ale pedagogiei: pedagogia clasică (secolele al XVII-lea – al XVIII-lea), pedagogia postclasică (secolul al XIX-lea) şi pedagogia postmodernă (după 1930), însă fără etapa „modernă", cu ecouri asupra stabilităţii, clarităţii statutului său.

Astfel şi pedagogiei i se poate aplica modelul „fazelor disciplinare", conturat în epistemologie (I. Pârvu, pp. 101-104, 244-253):

a) **Faza pre-paradigmatică** sau de explorare se caracterizează prin unitatea teorie – practică, lipsa unei diferenţieri a lor, când ştiinţa abia se contura, prin generalizarea practicii, aplicând metode inductive, dar şi printr-un limbaj preştiinţific, educaţional.

Faza explorativă a pedagogiei, destul de îndelungată, a premers construirii unor teorii specifice şi a constat în acumularea de observaţii, experienţe, simple generalizări, dar în jurul unor probleme de fond ale educaţiei. Astfel se contura o anume structură problematică, deşi nu definită explicit. Era faza de atragere a atenţiei asupra rolului, esenţei educaţiei, fără a o delimita ca domeniu anume.

Pentru aceste motive ea a şi fost inclusă în filosofie atât timp, cu consecinţe uneori nefavorabile: considerarea pedagogiei ca domeniu empiric metodologic, fără putere de teoretizare şi fără ţinută ştiinţifică, cu predominarea limbajului educaţional concret, considerarea ei ca fiind prescriptivă, normativă.

Dacă structurile de cunoaştere ale domeniului nu au fost conturate explicit, aceasta nu înseamnă că nu au existat în realitate. Nu a fost momentul epistemologic potrivit atunci, nu au fost „coapte" condiţiile ca ele să fie „văzute", sesizate, abordate.

Până la Komensky (secolul al XVII-lea), pedagogia a fost empirico-filosofică, iar până în secolul al XIX-lea se afirmă o fază de tranziţie epistemologică, începînd să se contureze unele structuri interpretative, teorii, sisteme de gândire asupra educaţiei, prin contribuţii individuale (dar tot ale unor filosofi, teologi).

Această fază a adus mai ales contribuţii în conturarea unei tematici pedagogice, a unei metodologii empirice de cunoaştere specifică, dar şi de „încercare" a valorii unei teoretizări explicative.

b) **Faza paradigmatică** a permis apariţia unor reflecţii şi interpretări asupra educaţiei, până la începutul secolului XX, sub influenţa impactului social al ştiinţei, al experimentului. Acum se conturează ceea ce Th. Kuhn numeşte o „ştiinţă normală", normală pentru că are un set de obiective, criterii şi valori, produce independent cunoaştere teoretică şi practică, se profesionalizează cercetarea, iar teoria se separă de practică.

În faza de tranziţie epistemologică, de la pre-paradigmatic la paradigmatic (secolele al XVIII-lea – al XIX-lea) se începe precizarea explicită a problemelor de fond ale educaţiei, definirea unor concepte de bază, conturarea unui sistem închegat de mijloace şi forme de realizare, definirea rolului diferiţilor factori, explicarea rolului social al educaţiei.

Deşi încă empirică metodologic, cercetarea pedagogică acumulează explicaţii mai generalizate, sesizează noi câmpuri de relaţii, propune sistematizări ale datelor acumulate şi modele interpretative. De unde şi „explozia" de teorii, sisteme educative, reevaluări, ramuri ale pedagogiei, chiar intrarea în limbajul curent a termenului care defineşte studiul distinct al educaţiei – pedagogia. Toate acestea sunt parţial fundamentate ştiinţific, mai ales speculativ, cu generalizări inductive, cu încercări de aprofundare a unor direcţii.

Tot acum apare şi tendinţa „disoluţiei" pedagogiei unitare anterioare, când aprofundările tematice separate sunt adesea supraevaluate, fapt ce va continua mai mult în secolul XX, deşi unitatea pedagogiei ca ştiinţă este totuşi argumentată (Şt. Bârsănescu).

Faza paradigmatică propriu-zisă (în plin secol XX) se caracterizează prin conturarea şi verificarea (cu metodologie ştiinţifică, experimentală şi prin practica generalizată) de paradigme, modele, interpretări teoretice ale diferitelor probleme ale educaţiei, printr-o mai adecvată structurare internă şi externă sau prin re-structurare.

Este un semn al maturizării epistemologice, ştiinţifice a studierii şi realizării educaţiei, cu stabilizarea principalelor probleme ale cunoaşterii domeniului, prin conturarea şi aplicarea unor moduri variate de abordare.

Generalizările maxime posibil de formulat sunt stabilizate acum ca paradigme, modele, teorii, şi rămâne să fie aprofundate, chiar ca direcţii, domenii, ramuri, constituindu-se astfel sistemul disciplinelor pedagogice, prin dezvoltare internă şi interdisciplinară.

Logica internă a pedagogiei ca ştiinţă fiind evidenţiată mai clar, acum se pot distinge categoriile de probleme, tipul lor, ierarhizarea, sistemul de relaţii interne şi externe, direcţiile de evoluţie, controlul factorilor şi proceselor educative, gestionarea resurselor, proiectarea cercetării, antrenarea comunităţii, definirea unei politici educaţionale la nivel de sistem ş.a.

În timp însă, prin confruntarea de teorii, modele şi sisteme se clarifică şi cunoaşterea, înţelegerea fundamentală şi aplicativă a domeniului şi a ştiinţei pedagogice, cu condiţiile ei specifice: legitate, limbaj, metodologie de cercetare.

Analiza efectuată în capitolele anterioare evidenţiază stadiul actual atins de faza paradigmatică a fundamentării pedagogiei ştiinţifice (specificitatea explicită

a obiectului de studiu, a legităţii, a limbajului, a metodologiei cercetării, a relaţiilor interdisciplinare), ca apoi să deducem tendinţa spre afirmarea pedagogiei ca ştiinţă integrativă, cu deschideri necesare şi posibile pentru consolidarea statutului său.

c) **Faza post-paradigmatică** (din ultimele decenii) se manifestă prin tendinţa ca însăşi practica educaţiei să fie concepută, interpretată, realizată, evaluată, valorificată după criterii ştiinţifice, când teoria ştiinţifică se asociază cu teoria practică.

Este faza actuală şi de perspectivă, când pentru ştiinţă nu numai cunoaşterea „academică" este relevantă, ci şi cea mai apropiată de realitatea concretă, deci cu alte obiective, instrumente, criterii de evaluare, ca „ştiinţă utilă".

Astfel este consemnată stabilizarea evoluţiei semnalate a pedagogiei ştiinţifice, când pedagogia se înscrie *de facto*, deşi nu unanim recunoscut încă, între „ştiinţele normale" (Th. Kuhn), independente, care şi-a conturat problematica fundamentală, grila de ştiinţificitate, pe care acum o aprofundează, o cercetează complex, o utilizează intensiv şi extensiv.

Am constatat o aprofundare a specializării tematice, prin sistemul disciplinelor/ştiinţelor pedagogice conturate. Astfel ajungem la reevaluarea caracterului aplicativ al conceptelor, teoriilor, paradigmelor, modelelor, dar nu ajungem, ca în prima fază, la o aplicare empirică, ci la una filtrată, raţională, organizată prin prisma şi cu instrumentarul ştiinţific. Iar rezultatele ei sunt utilizate pentru consolidarea explicaţiilor teoretice, la un nivel superior, pentru constituirea de noi „fronturi" de cercetare, pentru construirea de noi structuri tematice sau metodologice.

Teoria pedagogică integrativă actuală este pusă acum „la lucru", ceea ce-i întăreşte întemeierea. O dificultate majoră, reală, se conturează însă aici: cercetătorii rămân mai ales la stadiul aplicării, verificării ipotezelor, modelelor, al transpunerii în politici educaţionale, iar drumul de ridicare la teoria generică şi la dezvoltarea ei este rareori parcurs. Cu atât mai mult în cazul unei mai mari cantităţi de rezultate, situaţii conturate, dificil de sistematizat şi integrat. Doar informatizarea ar sprijini gestionarea cunoaşterii şi realizarea practică a sintezelor aşteptate, în plan faptic, pentru a urma evaluarea, apoi abordarea calitativă integrativă.

Faza post-paradigmatică mai aduce în discuţie şi alte aspecte:

- necesitatea diferenţierii teoriei integrate rezultate în aplicare, apoi în „teorii specializate", după contextul specific, cu caracter operaţional, dar cu păstrarea ţinutei ştiinţifice câştigate;
- luarea în considerare a contextului aplicării, căci acesta influenţează preferinţa pentru anumite probleme: fie orientarea către unele aspecte concrete, fie determinarea condiţiilor de cercetare, fie adoptarea unui tip de discurs, fie implicarea instituţională, fie alegerea unui mod de finalizare a cunoaşterii;
- necesitatea unui studiu comparativ al evoluţiei pedagogiei şi din perspectiva epistemologică a tipurilor de teorii, concepţii asupra educaţiei, afirmate şi consemnate în timp, pe câteva criterii reprezentative: problematica educaţiei abordate, contextul în care sunt plasate, modalitatea de explicare, corelarea cu

alte teorii explicative, corelarea metodologică generală şi specifică, tipul de discurs, interdisciplinaritatea, echilibrul teorie – practică ş.a.

De fapt, şi istoria pedagogiei trebuie rescrisă pe dimensiunile pedagogiei ştiinţifice, pe coordonatele ei integrate, în care apoi să fie evidenţiate contribuţiile, etapele, evoluţia unor probleme fundamentale, tendinţele de dezvoltare şi corelare, şi nu doar o prezentare factuală a acumulărilor experienţiale.

Încă o problemă se conturează: epistemologia arată posibilitatea de a cunoaşte problematica specifică pedagogiei ştiinţifice/ştiinţei educaţiei prin modalităţile prezentate, dar atunci care sunt şi cum apar obstacolele, limitele acesteia, ca expresie a stadiului sesizat?

Acestea sunt determinate de:

- încrederea pedagogilor înşişi în locul şi rolul pedagogiei între ştiinţe, în statutul său de ştiinţă integrată a educaţiei, cu trăsăturile sale. Nesiguranţa lor, nesistematizarea argumentelor au condus la „acapararea", la revendicarea – deşi parţială – a studiului educaţiei de către alte ştiinţe (umaniste) doar din perspectiva lor particulară, şi la „împingerea" pedagogiei către aspectul practic al educaţiei, la considerarea ei ca un instrument aplicativ;
- stadiul atins în îndeplinirea condiţiilor de bază pentru o ştiinţă.

Dacă studiul obiectului (educaţia) este relativ maturizat, celelalte condiţii (legitatea, limbajul, metodologia cercetării) sunt în curs de maturizare încă, de unde şi manifestarea prejudecăţii că pedagogia a recurs la „împrumuturi". Consecinţa este limpede: cercetarea fundamentală pedagogică nu mai poate întârzia abordarea şi clarificarea problemei în mod explicit, unitar, specific, prin echilibrarea argumentelor interne şi externe, a acumulărilor şi a perspectivelor, a teoriei şi a practicii, a cantitativului şi calitativului.

C. Bîrzea (pp. 52-60) semnalează şi alte „obstacole epistemologice" în calea cunoaşterii integrate, metateoretice, către care tinde ştiinţa educaţiei şi care menţin încă ambiguitatea asupra statutului său:

- devenirea umană (deci şi rolul educaţiei aici) este sub semnul transcendentalului, al esenţei divine, şi deci orice cunoaştere este parţială;
- dificultatea majoră de a cunoaşte obiectul educaţiei – educatul – numai prin modalitatea ştiinţifică clasică;
- diferenţa dintre modalitatea ştiinţifică generală de a descrie, de a explica realitatea educaţiei şi modul normativ al pedagogiei, ca ştiinţă şi practică de dezvoltare a personalităţii;
- diferenţa dintre stabilitatea obiectului ştiinţelor exacte, indiferent de timp, şi ştiinţele umane, inclusiv pedagogia, care sunt determinate istoric, în evoluţia continuă;

Şi G. De Landsheere (pp. 316-317) menţionează ca pericole:

- „sterilitatea prin perfecţionism", datorată încercării de a cuprinde un număr cât mai mare de interacţiuni, care este nerealistă, adevărul putând fi demonstrat şi fără „a merge atât de departe";
- tendinţa de a respinge integral cantitativul, ca evaluare „dură", şi de a studia doar calitativul, care conduce la o atitudine iraţională, la o „catastrofă intelectuală";
- tendinţa practicii educaţiei de a nu mai evalua nivelul realizării obiectivelor iniţial propuse, ca expresie a unei filosofii şi politici educaţionale, ci doar pe cele care au fost atinse, care interesează administraţia educaţiei. Astfel este blocat drumul spre o analiză critică, care să conducă la dezvoltarea ştiinţei educaţiei, iar aceasta, mai departe, să optimizeze practica.

*
* *

O concluzie generală optimistă se conturează totuşi: timpul, dezbaterile intense pro şi contra pedagogiei ştiinţifice ca ştiinţă specifică, independentă, în curs de maturizare, integrată a educaţiei, argumentele cantitative şi calitative, deschiderile explicative şi intepretative, stadiul afirmării condiţiilor de ştiinţificitate, posibilităţile de dezvoltare intra- şi interdisciplinară, ca şi neîmplinirile încă importante în abordările teoretice şi aplicative denotă că pedagogia este o ştiinţă vie, dinamică, datorită complexităţii obiectului său.

Şi, aşa cum remarcă G. De Landsheere (pp. 316-317), toate acestea au contribuit la îmbogăţirea cercetării în cadrul şi asupra educaţiei, iar „pe măsură ce se apropie secolul al XXI-lea, cercetarea în educaţie pare să-şi atingă astfel maturitatea".

BCU IAŞI / CENTRU UNIVERSITAR

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOGRAFIE

Albu, G., 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii*, Editura Polirom, Iaşi.

Apostolescu, N., 1970, „Legitatea în pedagogie", în *Fundamenta pedagogiae*, vol. II, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ausubel, D.P., Robinson, F.G., 1981, *Învăţarea în şcoală. O introducere în pedagogia şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Avanzini, G., 1976, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse.

Barna, A., 1995, *Autoeducaţia. Probleme teoretice şi metodologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bănulescu, B.M., 1998, *Formarea formatorilor ca educatori ai creativităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bârsănescu, Şt., 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Beveridge, W.I., 1968, *Arta cercetării ştiinţifice*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

*** *Biblia sau Sfânta Scriptură*, 1991, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Bieltz, P., Gheorghiu D., 1997, *Logica*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bîrzea, C., 1995, 1998, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bogdan, T. (coord.), 1981, *Copiii capabili de performanţe superioare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bontaş, I., 1994, *Pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti.

Cazacu, A., 1992, *Sociologia educaţiei*, Editura Hyperion, Bucureşti.

Călin, M., 1996, *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Editura ALL, Bucureşti.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), 1988, *Curs de pedagogie*, CMUB, Bucureşti.

Clausse, A., 1967, *Initiation aux sciences de l'éducation*, A. Colin, Paris.

Comănescu, I., 1996, *Autoeducaţia - azi şi mâine*, Editura Imprimeria de Vest, Oradea.

Cosmovici A., Iacob L. (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.

Coşea, M. *et al.*, 1997, *Economie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.

Cristea, S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea, S., 1996, *Managementul organizaţiei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea S., 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cucoş, C., 1994, „Ipostaze ale comunicării educaţionale", în Ioan, P., *Logică şi educaţie*, Editura Junimea, Iaşi.

Cucoş, C., 1995, *Pedagogie şi axiologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cucoş, C., 1996a, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Cucoş, C., 1996b, *Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cucoş, C. (coord.), 1998, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi.

Dave, R.H. (coord.), 1991, *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Davitz, J.R., Ball, D., 1978, *Psihologia procesului educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dăscălescu, R., 1975, *Învăţământul în perspectiva ergonomiei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Debesse, M., Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, 1969-1978, vol. I-VIII, PUF, Paris.

Debesse, M., 1981, *Etapele educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

De Landsheere, G., 1995, *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

D'Hainaut, L. (coord.), 1981, *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

*** *Dicţionar de pedagogie*, 1979, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dicu A., Dimitriu E., 1973, *Probleme de psihosociologie a educaţiei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Dospinescu, V., 1998, *Semiotică şi discurs didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dragu, A., 1996, *Structura personalităţii profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Drăgan, I., Nicola I., 1993, *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomureş, Târgu-Mureş.

Durkheim, E., 1974, *Regulile metodei sociologice*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Faure, Ed., 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ferréol, G., Flageul, N., 1998, *Metode şi tehnici de exprimare scrisă şi orală*, Editura Polirom, Iaşi.

Filimon, L., 1996, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bacău.

Gagné, R.M., 1975, *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Garrido, J.L.G., 1995, *Fundamente ale educaţiei comparate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Georgescu, Şt., Flonta, M., Pârvu, I., 1982, *Teoria cunoaşterii ştiinţifice*, Editura Academiei, Bucureşti.

Gilly, M., 1976, *Elev bun, elev slab*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Goian, Gh., 1994, *Baza logică a procesului de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Golu, P., 1985, *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Golu, P., *Orientări şi tendinţe în psihologia socială contemporană*, Editura Politică, Bucureşti.

Grant, B.M., Grant Hennings, D., 1977, *Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activităţii neverbale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Gugiuman, A. *et al.*, 1994, *Cercetarea pedagogică*, Iaşi-Chişinău.

Hassenforder, J., 1976, *Inovaţia în învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Herseni, T., 1982, *Sociologie*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Holban, I., Gugiuman, A., 1972, *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualităţii elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Huberman, A.M., 1978, *Cum se produc schimbările în educaţie: contribuţii la studiul inovaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Iacob, L., 1998, „Comunicarea didactică", în Cucoş C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi.

Ioan, P., 1994, „Logica, ştiinţă a educaţiei", în Ioan, P. (coord.), *Logică şi educaţie*, Editura Junimea, Iaşi.

Ioan, P., 1995, *Educaţie şi creaţie în perspectiva unei logici „situaţionale"*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ionescu, I.I., 1997, *Sociologia şcolii*, Editura Polirom, Iaşi.

Ionescu, M., Radu, I. (coord.), 1995, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Itelson, L.B., 1967, *Metode matematice şi cibernetice în pedagogie şi psihologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Jigău, M., 1994, *Copiii supradotaţi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Jinga, I., 1981, *Educaţia ca investiţie în om*, Editura Ştinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Jinga, I., Istrate E., 1998, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti.

Joiţa, E., 1995, *Management şcolar. Elemente de tehnologie managerială*, Editura Gh. Alexandru, Craiova.

Joiţa, E., 1998, *Eficienţa instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Joiţa, E., 1998, „Ştiinţe ale educaţiei sau ştiinţe pedagogice?", în *Forum*, nr. 472-474, Bucureşti.

Komensky, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Kneller, G.F., 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Krasnaseschi, V. (coord.), 1976, *Evaluarea sistemelor şi a proceselor educaţionale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Kuhn, Th., 1976, *Structura revoluţiilor ştiinţifice*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Kulcsár, T., 1978, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Landau, E., 1979, *Psihologia creativităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Leroy, G., 1974, *Dialogul în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Lisievici, P., 1997, *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, evaluare şi dezvoltare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Macavei, E., 1997, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Maciuc, I., 1998, *Pedagogie. Formarea continuă a cadrelor didactice*, Editura Omniscop, Craiova.

Mahler, F., 1977, *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

M.E.N., 1998, *Metodologia formării continue a personalului didactic din învăţământul preuniversitar*, Bucureşti.

Mialaret, G., 1976, *Les sciences de l'éducation*, PUF, Paris.

Milton Smith, G., 1971, *Ghid simplificat de statistică pentru psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Miroiu, A. *et al.*, 1998, *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iaşi.

Mitrofan, N., 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Moesiodax, I., 1974, *Tratat despre educaţia copiilor sau Pedagogia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Monteil, J.M., 1997, *Educaţie şi formare*, Editura Polirom, Iaşi.

Muster, D., 1971, *Fişe pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Muster, D., 1985, *Metodologia cercetării în educaţie şi învăţământ*, Editura Litera, Bucureşti.

Muster, D., Moldoveanu, M., 1998, *Gradul I în învăţământ. Ghid practic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Năstăşel, E., Ursu, I., 1980, *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Neacşu, I., 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Neacşu, I. (coord.), 1997, *Şcoala românească în pragul mileniului III*, Editura Paideia, Bucureşti.

Neculau, A., 1994, *Pedagogie socială*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.

Neculau, A., Cozma, T. (coord.), 1994, *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iaşi.
Neculau, A. (coord.), 1997, *Câmpul universitar şi actorii săi*, Editura Polirom, Iaşi.
Nicola, I., 1974, *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Nicola, I., 1996, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Novak, A., 1988, *Ghid statistic pentru cercetările în educaţie şi învăţământ*, Editura Litera, Bucureşti.
Ockel, E., 1976, *Cât poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Oprescu, V., 1996, *Fundamentele psihologice ale pregătirii şi formării didactice*, Editura Universitaria, Craiova.
Pavlid, V., 1972, *Educaţie şi sănătate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Păun, E., 1974, *Educaţia şi rolul său în dezvoltarea social-economică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Păun, E., 1982, *Sociopedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Păun, E., 1988, „Educabilitatea", în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie*, CMUB, Bucureşti.
Pârnuţă, Gh., 1971, *Istoria învăţământului şi gândirea pedagogică din Ţara Românească, secolele XII-XIX*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pârvu, I., 1998, *Introducere în epistemologie*, Editura Polirom, Iaşi.
Piaget, J., 1965, *Psihologia inteligenţei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Piaget, J., 1972, *Psihologie şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Piaget, J., 1973, *Epistemologie genetică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Pitariu, H., 1994, *Managementul resurselor umane: măsurarea performanţelor profesionale*, Editura ALL, Bucureşti.
Planchard, E., 1972, *Cercetarea în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Planchard, E., 1976, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Planchard, E., 1992, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Popescu-Neveanu, P., 1987, *Psihologie şcolară*, Universitatea din Bucureşti.
Popovici, D., 1998, *Pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Radu, I., 1974, *Psihologie şcolară*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Radu, I., Ionescu, M., 1987, *Experienţă didactică şi creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
Radu, I.T., 1978, *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Radu, I.T., 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Reboul, O., 1984, *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, PUF, Paris.

Roşca, Al., 1981, *Creativitatea generală şi specifică*, Editura Academiei, Bucureşti.

Salade, D., 1998, *Dimensiunile educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Sălăvăstru, C., 1994, „Logicile non-standard şi intervenţiile educative", în Ioan, P. (coord.), *Logică şi educaţie*, Editura Junimea, Iaşi.

Sălăvăstru, C., 1996, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stanciu, I.Gh., 1988, „Educaţia intelectuală", în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Curs de pedagogie*, CMUB, Bucureşti.

Stanciu, I.Gh., 1995, *Şcoala şi doctrinele pedagogice ale secolului XX*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stănciulescu, E., 1997, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Stoian, St., 1969, *Cercetarea pedagogică*, Editura Politică, Bucureşti.

Stoica, A., 1983, *Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stoica, M., 1996, *Psihopedagogia personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Suchodolski, B., 1977, *Pedagogia şi marile curente filosofice. Pedagogia esenţei şi pedagogia existenţei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Surdu, E., 1995, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Şchiopu, U., Verza, E., 1985, *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Şoitu, L., 1997, *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ştefan, M., 1988, *Crearea situaţiilor educative*, Editura Politică, Bucureşti.

Thomas, J., 1977, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Todoran, D., 1974, *Individualitate şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Todoran, D. (coord.), 1982, *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Toma, Şt., 1983, *Autoeducaţia. Sens şi devenire*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ţopa, L., Truţer, T., 1971, *Sociologie pedagogică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Ursache, O., 1994, „Logica naturală şi procesul educaţiei", în Ioan, P. (coord.), *Logică şi educaţie*, Editura Junimea, Iaşi.

Uşinski, K.D., 1974, 1975, *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, vol. I-II, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (coord.), 1993, *Dicţionar de sociologie*, Editura Babel, Bucureşti.
Zlate, M., Zlate, C., 1982, *Cunoaşterea şi activarea grupurilor sociale*, Editura Politică, Bucureşti.
Zlate, M., 1994, *Introducere în psihologie*, Casa de Editură şi Presă „Şansa", Bucureşti.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*
Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*
Emil Păun – *Şcoala. O abordare socioprofesională*
Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*
Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*
Elena Joiţa – *Pedagogia – Ştiinţa integrativă a educaţiei*

în pregătire:

Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor în învăţământul preuniversitar*

Ştiinţele educaţiei

Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Jean-Marc Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
Adrian Miroiu (coord.), Vladimir Pasti, Gabriel Ivan, Mihaela Miroiu – *Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*

în pregătire:

Ştefan Bârsănescu – *Pedagogia*
Jean Vogler – *Evaluarea*

Psihologie

Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*
W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*
Adrian Neculau, Gilles Ferréol (coord.) – *Minoritari, marginali, excluşi*
Constantin Cucoş – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieţii cotidiene*
R.Y. Bourhis, J.-P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*
Serge Moscovici – *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar şi actorii săi*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*

J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel – *Crize. Abordare psihosocială clinică*
Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob (coord.) – *Psihologie şcolară*
Şerban Ionescu – *Paisprezece abordări în psihopatologie*
Serge Moscovici (coord.) – *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt*
Willem Doise, Gabriel Mugny – *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*
Ana Stoica-Constantin, Adrian Neculau (coord.) – *Psihosociologia rezolvării conflictului*
André Sirota – *Conduite perverse în grup*
Adrian Neculau, G. Ferréol (coord.) – *Psihosociologia schimbării*
Mircea Miclea – *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*
Mielu Zlate – *Psihologia mecanismelor cognitive*

în pregătire:

Adrian Neculau, Pierre De Visscher (coord.) – *Dinamica grupurilor. Texte de bază*

Filosofie

Petre Andrei – *Prelegeri de istorie a filosofiei. De la Kant la Schopenhauer*
Petre Andrei – *Filosofia valorii*
Petre Botezatu – *Introducere în logică*
Ion Petrovici – *Teoria noţiunilor*
Aurel Codoban – *Sacru şi ontofanie. Pentru o nouă filosofie a religiilor*
Andrei Marga – *Reconstrucţia pragmatică a filosofiei* (vol. I)
Jacques D'Hondt – *Hegel şi hegelianismul*
Ilie Pârvu – *Introducere în epistemologie*
Ernest Stere – *Din istoria doctrinelor morale*

în pregătire:

Andrei Marga – *Reconstrucţia pragmatică a filosofiei* (vol. II)
Petre Dan – *Personalităţi şi curente filosofice româneşti*

Sociologie

Petre Andrei – *Sociologie generală*
Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educaţiei*
Ion I. Ionescu – *Sociologia şcolii*
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educaţiei familiale* (vol. I)
Traian Rotariu, Petru Iluţ – *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*
Joachim Wach – *Sociologia religiei*
Petru Iluţ – *Abordarea calitativă a socioumanului*
Gilles Ferréol (coord.) – *Dicţionar de sociologie*
P. Andrei – *Sociologia revoluţiei. Studii de sociologie politică*
Claudette Lafaye – *Sociologia organizaţiilor*
Ion I. Ionescu – *Sociologii constructiviste*
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educaţiei familiale* (vol. II)

Nicu Gavriluță – *Mentalități și ritualuri magico-religioase*
François de Singly, Alain Blanchet, Anne Gotman, J.-C. Kaufmann – *Metode ale anchetei sociologice : chestionarul și interviul*
Gabriel Bădescu, Irina Culic, Mezei Elemér, Cornelia Mureșan, Traian Rotariu (coord.) – *Metode statistice aplicate în științele sociale*

Științe politice

Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*
Vladimir Tismăneanu – *Mizeria utopiei. Criza ideologiei marxiste în Europa răsăriteană*
Alina Mungiu-Pippidi (coord.) – *Doctrine politice. Concepte universale și realități românești*
Aurelian Crăiuțu – *Elogiul libertății. Studii de filosofie politică*
Giovanni Sartori – *Teoria democrației reinterpretată*
Adrian-Paul Iliescu, Emanuel-Mihail Socaciu (coord.) – *Fundamentele gândirii politice moderne. Antologie comentată*

în pregătire :

Vasile Boari – *Alternative est-europene*
Terence Ball, Richard Dagger – *Ideologii politice contemporane*
Stelian Tănase – *Teoria elitelor*

Practic

Ewa Drozda-Senkowska – *Capcanele raționamentului*
Gilles Ferréol, Noël Flageul – *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*
Adrian Neculau (coord.) – *Noi și ceilalți. Teste psihologice pentru cunoașterea ta și a celuilalt*
Charly Cungi – *Cum să ne afirmăm*
Sylvie Lair – *Cum să memorăm*
Adrian Neculau (coord.) – *29 de teste pentru a te cunoaște*

în pregătire :

Catherine și Odile Pierron – *Cum să scriem*

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bun de tipar: august 1999. Apărut: 1999
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4 • P.O. Box 266, 6600, Iaşi
Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111;
(032) 217440 (difuzare); E-mail: polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;
Tel.: (01) 3138978; E-mail: polirom@dnt.ro

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE — PSIHOLOGIE

Tiparul executat la
S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel: 210.51.90; 210.58.33 Fax: 315.06.13

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ştiinţele educaţiei

Structuri, conţinuturi, tehnici

Elena Joiţa

PEDAGOGIA

Ştiinţa integrativă a educaţiei

Şi în momentul de faţă, pedagogia îşi continuă procesul de maturizare, de clarificare a statutului său ştiinţific, a condiţiilor de definire a lui, ca orice ştiinţă vie, dinamică, dar complexă.

Recunoaşterea pedagogiei ca ştiinţa educaţiei reprezintă un exemplu tipic de dificultate, de trecere, în timp, de la cunoaşterea empirică, experienţa curentă, la cea ştiinţifică a secolului XX, marcată şi ea de noi abordări epistemologice, în plan tematic, conceptual, metodologic, normativ.

Astfel se justifică şi această întreprindere de sinteză şi deschidere asupra îndeplinirii de către pedagogia actuală a condiţiilor de ştiinţificitate (identitatea obiectului de studiu, existenţa unei legităţi proprii, specificitatea cercetării, utilizarea unui limbaj caracteristic), precizării locului şi relaţiilor cu alte ştiinţe interesate de *problema educaţiei*, definirii sale ca *ştiinţă integrativă a educaţiei*.

EDITURA POLIROM
ISBN 973-683-303-8